



Maria Francisca Mendes

**Práticas, narrativas e reflexões no diário de uma
professora de alfabetização**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Sonia Kramer

Rio de Janeiro
Abril de 2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



Maria Francisca Mendes

**Práticas, narrativas e reflexões no diário de uma
professora de alfabetização**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profª Sonia Kramer

Orientadora
PUC-Rio

Profª Rosália Maria Duarte

Presidente
PUC-Rio

Profª Patrícia Corsino

UFRJ

Profº PAULO FERNANDO CARNEIRO DE ANDRADE

Coordenador Setorial do Centro de Teologia e Ciências Humanas
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 13 de abril de 2007

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização do autor, do orientador e da universidade.

Maria Francisca Mendes

Graduou-se em Serviço Social na UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) em 1982. Concluiu a primeira Pós-graduação – Especialização em Psicopedagogia – pela Universidade Estácio de Sá, em 1990; e a segunda, – Especialização em Educação Infantil – pela PUC-Rio, em 1999. Foi professora da rede privada no período de 1978 a 2002. Há 23 anos, atua como professora regente em escolas públicas do município do Rio de Janeiro, assumindo turmas de Período Inicial do Primeiro Ciclo de Formação. Como dinamizadora, participa regularmente de eventos e seminários da rede, além da apresentação de trabalhos em seminários, encontros e congressos nacionais na área da Educação.

Ficha Catalográfica

Mendes, Maria Francisca

Práticas, narrativas e reflexões no diário de uma professora de alfabetização / Maria Francisca Mendes ; orientadora: Sonia Kramer. – 2007.

153 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Diários de aula. 3. Alfabetização. 4. Escrita de professores. I. Kramer, Sonia. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Dedico este trabalho à minha mãe Iracema, pelos intermináveis silêncios; a meu filho Pedro, pelas longas ausências; e a meu irmão Fernando (*In memoriam*), pelas palavras de fé e apoio que para sempre me acompanharão.

Agradecimentos

À Prof^a Sonia Kramer, pela amizade da parceria nos caminhos e desvios desta dissertação, discutindo, refletindo, sugerindo, indagando e, acima de tudo, respeitando a liberdade que tive de dizer/escrever e acreditando na minha competência em fazê-lo. Orgulha-me o tanto que aprendi com sua orientação.

Aos professores do Departamento de Educação da PUC-Rio, pela acolhida, escuta e encorajamento decisivos neste percurso que se revelou prazeroso.

Às integrantes do Grupo de Pesquisa “Crianças e Adultos em Diferentes Contextos: a Infância, a Cultura Contemporânea e a Educação”, apoiado pelo CNPq e coordenado pela Prof^a Sonia Kramer, por ajudarem na reflexão da condição de ser uma pesquisadora.

À Secretaria Municipal de Educação por conceder-me um tempo precioso para dedicação exclusiva aos estudos.

Às crianças da turma de alfabetização, que provocaram a existência do diário e desta dissertação, e a todas as crianças que vivem a ensinar-me.

À equipe educativa de minha escola: direção, coordenação, orientação, professores, funcionários e famílias – presenças que enriquecem meu cotidiano.

À Denise, Sylvia e Sonia, pelos tantos encontros, conversas, discussões, “empréstimos de memórias” – amigades para além do trabalho: amigas de vida.

À Juliana Pereira da Silva, pela disponibilidade e carinho em organizar uma parte considerável da minha vida de professora: mais de uma centena de figuras, fotos, cartazes inseridos com maestria nas teias do computador.

À Patrícia e toda a equipe da secretaria da pós-graduação na PUC, sempre disponíveis em esclarecer as dúvidas.

Às companheiras do grupo de estudos “landerecó”, pelo incentivo constante na realização do curso de mestrado.

À Flávia, irmã descoberta nos estudos e desafios do curso, por partilhar comigo de sua força e coragem.

Às amigas Maria Helena, Yara, Márcia, Fátima, Denise e respectivas famílias, pelos dias inesquecíveis de aventuras, cuidados e ternura proporcionados a meu filho Pedro permitindo que saudosa, mas tranqüila, prosseguisse minha escrita.

Resumo

Mendes, Maria Francisca; Kramer, Sonia. **Práticas, narrativas e reflexões no diário de uma professora de alfabetização**. Rio de Janeiro, 2007, 153p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

As narrativas do diário de aula de uma turma de alfabetização, escrito no período de fevereiro a dezembro de 1999, e tomado como empiria de pesquisa, fundamentaram esta dissertação na medida em que possibilitaram analisar práticas culturais e interações entre as diferentes personagens que compõem o universo escolar. A arquitetura de Mikhail Mikhailovitch Bakhtin – conhecimento, ética e estética – auxilia na reflexão da tessitura do diário. Exotopia, alteridade, discursividade, polifonia, enunciação, atitude responsiva ativa são apenas alguns dos conceitos bakhtinianos trazidos para a centralidade do texto. O primeiro capítulo focaliza a produção autobiográfica – memórias, diários, histórias de vida – dentro de um contexto mais amplo na sociedade; e destaca a autoria de professores na escrita de diários de aula como instrumento de viver a prática, pensá-la criticamente e reorganizá-la. O segundo capítulo descreve caminhos e marcas que contribuíram na escolha profissional; e discute criticamente experiências culturais na aquisição da língua escrita diante de dilemas e contradições inerentes à ação pedagógica. O terceiro capítulo é um mergulho mais abrangente nas tramas do diário da turma de alfabetização. Problematizando questões de quatro grandes vertentes enunciativas – a fala das crianças, da professora, das famílias e da escola – sublinha o papel de cada personagem nas identidades e subjetividades entrelaçadas pela dinâmica relacional coletiva do cotidiano escolar.

Palavras-chave

diários de aula – alfabetização – escritas de professores

Abstract

Mendes, Maria Francisca; Kramer, Sonia. **Practices, narratives, and reflections from the journal of a teacher for children in the learning process of reading and writing (*alfabetização*)**. Rio de Janeiro, 2007, 153p. M. D. Dissertation – Department of Education, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This dissertation – founded on the narratives extracted from the journal of a class in the learning process of reading and writing, and which was written from February through December 1999 – will be taken as an empiric basis for research, as it enables the analysis of cultural practices and interactions among the different characters, which constitute the school universe. Mikhail Mikhailovitch Bakhtin's architecture – knowledge, ethics and esthetics – assists in the reflection of the journal compositional texture. Exotopia, alterity, dialogism, polyphony, enunciation, active responsive attitude, are just few of Bakhtin's concepts that were brought to the text centrality. The first chapter's main focus is the autobiography production – memories, journals, life-based stories – within a broader context in society. It also emphasizes the teacher's authorship of the journal, as a tool for experiencing, critically thinking and reorganizing the practical aspects of life. The second chapter describes ways and hallmarks, which have contributed to the author's professional choice. It also critically discusses cultural experiences in learning a written language, while facing the dilemmas and contradictions that are inherent to the pedagogic action. The third chapter is a deeper dive into the texture of the class journal. By questioning certain issues from four big enunciative streams – the speech of learning-in-process children, teachers, families and school – it underlines the role of each character in the identity world and subjectiveness, intertwined by the collective relational dynamics of the school daily routine.

Keywords

Class journals – the learning of reading and writing (*alfabetização*)
– teachers' literary production

Sumário

| | |
|--|-----|
| 1. Introdução | 12 |
| 2. Sobre quem escreve | 20 |
| 2.1. Autobiografias, memórias, diários: histórias de vida, escritas de si | 20 |
| 2.2. A escrita de diários de aula: autoria de professores | 27 |
| 2.3. Diários e recordações: sobre o que se escreve | 35 |
| 2.4. A construção do diário de aula | 40 |
| 3. As marcas de quem escreve | 48 |
| 3.1. De como resistir ou quando desistir | 48 |
| 3.2. Pelos caminhos: desconstruindo e reconstruindo | 58 |
| 3.2.1. Proposta Conceitual da SME-Rio, 1991: Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico das Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro | 60 |
| 3.2.2. Proposta Conceitual da SME-Rio, 1996: Núcleo Curricular Básico Multieducação | 65 |
| 3.2.3. Proposta Conceitual da SME-Rio, 2000: 1º Ciclo de Formação | 68 |
| 3.3. Uma turma de alfabetização: entre atos e palavras | 71 |
| 3.3.1. Vivendo a passear | 72 |
| 3.3.2. Do que uma cobra é capaz! | 78 |
| 3.3.3. Avaliar para conhecer e conhecer-se | 84 |
| 4. Quem fala e sobre o quê | 92 |
| 4.1. Das crianças | 93 |
| 4.1.1. “Quando ela era pequena, bebeu água de chocalho!” | 94 |
| 4.1.2. De onde viemos? | 96 |
| 4.1.3. “Recebi meu salário!” | 99 |
| 4.1.4. Direitos e dignidade, sem medo | 101 |
| 4.2. Da professora | 105 |
| 4.2.1. A cadeira vazia | 106 |
| 4.2.2. Afinal, quem manda? | 108 |
| 4.2.3. Olhos para outros olhares | 110 |
| 4.2.4. Crianças + professora = NÓS | 113 |
| 4.3. Das famílias | 116 |
| 4.3.1. Reuniões com os pais: encontros ou desencontros? | 117 |
| 4.3.2. Trabalhos de casa | 119 |
| 4.3.3. Festas: comemorando vidas e partilhas | 121 |
| 4.3.4. “O lugar mais lindo do mundo” | 123 |
| 4.4. Da escola | 127 |
| 4.4.1. Os sem-nome: (des)conhecimento | 128 |
| 4.4.2. Futebol é brincadeira? | 131 |
| 4.4.3. Um conselho de classe histórico | 132 |
| 4.4.4. A mesa do professor e os imponderáveis | 135 |
| 5. Conclusão | 139 |
| 6. Referências bibliográficas | 144 |
| Anexo | 153 |

Lista de figuras

| | | |
|-----------|---|-----|
| Figura 1 | - Reportagens sobre a primeira escola | 53 |
| Figura 2 | - Crianças copiando o nome da veterinária | 73 |
| Figura 3 | - Crianças pegando o cartão de propaganda da loja | 73 |
| Figura 4 | - Crianças entregando o convite da festa na banca de jornais | 74 |
| Figura 5 | - Criança entregando o convite da festa no bar | 74 |
| Figura 6 | - Texto construído coletivamente e escrito por mim em blocão | 76 |
| Figura 7 | - Escrita espontânea da receita de massinha | 76 |
| Figura 8 | - Interpretação de história através de desenho | 77 |
| Figura 9 | - Registro de acontecimento do fim de semana | 77 |
| Figura 10 | - Histórias de passeios | 78 |
| Figura 11 | - Escrita individual de bilhete para a coordenadora da escola | 80 |
| Figura 12 | - Notícia do jornal “Ataque das cobras” | 82 |
| Figura 13 | - Medindo o tamanho das cobras | 82 |
| Figura 14 | - Márcia durante a palestra | 83 |
| Figura 15 | - Crianças observando uma jibóia | 83 |
| Figura 16 | - Organização da sala para a avaliação “com consulta” | 85 |
| Figura 17 | - Avaliação do ano de 2000 | 86 |
| Figura 18 | - Fotos do passeio à Rocinha | 125 |
| Figura 19 | - História do passeio construída coletivamente | 126 |
| Figura 20 | - Carta entregue pela coordenadora | 135 |

Com licença poética

*Quando nasci um anjo esbelto,
desses que tocam trombeta, anunciou:
vai carregar bandeira.*

*Cargo muito pesado pra mulher,
esta espécie ainda envergonhada.
Aceito os subterfúgios que me cabem,
sem precisar mentir.*

*Não sou tão feia que não possa casar,
acho o Rio de Janeiro uma beleza e
ora sim ora não, creio em parto sem dor.
Mas o que sinto escrevo. Cumpro a sina.*

*Inauguro linhagens, fundo reinos
- dor não é amargura.*

*Minha tristeza não tem pedigree,
já a minha vontade de alegria,
sua raiz vai ao meu mil avô.*

Vai ser coxo na vida é maldição pra homem.

Mulher é desdobrável. Eu sou.

(Adélia Prado, 2001, p. 247)

1 Introdução

*Quero falar da descoberta que o **eu** faz do **outro**. O assunto é imenso. Mal acabamos de formulá-lo em linhas gerais já o vemos subdividir-se em categorias e direções múltiplas, infinitas. Podem-se descobrir os outros em si mesmo, e perceber que não se é uma substância homogênea, e radicalmente diferente de tudo o que não é si mesmo; eu é um outro. Mas cada um dos outros é um **eu** também, sujeito como eu.*

(Todorov, 1999, p. 3)

Gosto de escrever. Não sei precisar desde quando, mas gosto de escrever. E tenho prazer em fazê-lo. Nem sempre foi assim... Criança, em Belém, preferia brincar na rua de barro, com colegas, a sentar-me à mesa para escrever cartas ao meu pai, ditadas pela avó/mãe – mãe dele e minha mãe de criação –; registros das saudades maternas de alguém que nada escrevia além do próprio nome. A distância e as saudades que separavam minha avó/mãe de seu filho – e eu, de minha mãe e do único irmão –, faziam com que não tivéssemos destino certo. Vínhamos para o Rio de Janeiro, ficávamos uma temporada, voltávamos para Belém, ficávamos outro tanto tempo. Percebo-me, agora, como uma retirante nortista que constrói tudo ao seu redor e se vê, repentinamente, tendo de abandonar esse tudo para refazê-lo em outro espaço. As perdas de referências – lugares, rotinas, amizades principalmente – fizeram-me sofrer bastante.

Não entendia porque os primos não gostavam de me visitar. Os sábados eram tardes de festa quando eles apareciam. Ainda insistia para que dormissem em casa: garantiria a companhia no domingo. Uma das brincadeiras preferidas era colocá-los sentados no corredor, segurando papel e lápis diante de uma parede azul-marinho – minha casa era toda pintada de azul-marinho – onde, na parede, eu rabiscava as aulas que eles deveriam copiar: eu, a professora; eles, os alunos. Os primos raramente me visitavam. (Lembranças da infância em Belém do Pará)

Aos 15 anos de idade, chegando para viver no Rio de Janeiro – seria a terceira ou a quarta vez? – deixei para trás, novamente, amigos de infância e adolescência, a cidade Belém, com seu caranguejo, açaí e tacacá; um banco e um jambeiro. As cartas que escrevia para uma grande amiga continham relatos pormenorizados de mais de vinte páginas, numeradas, das aventuras e desventuras na cidade maravilhosa. Isso não era suficiente para dar conta das turbulências de um coração afogado. Paralelamente, quatro cadernos-diário foram extensamente preenchidos, no período de julho de 1976 a fevereiro de 1979, com as angústias e alegrias da vida tumultuada de uma adolescente: descoberta de amores, novas amizades, incertezas que se descortinavam nas novas relações familiares e na vida que se procurava estabelecer em um outro lugar.

Hoje, frente ao desafio de uma dissertação de mestrado, retorno ao meu diário de aula, escrito no período de fevereiro a dezembro de 1999, dentro de um contexto de mudanças educacionais: do sistema de seriação para o de ciclo. Nele, guardadas estavam as inquietações e indagações; as inúmeras vivências e histórias; a minha voz e as vozes de diversos outros; as tantas enunciações e seus mais variados contextos. Alguns anos se passaram desde sua escrita e, conseqüentemente, tempo, espaço e professora estão diferentes. Ainda assim, valia a pena embrenhar-me nas narrativas da própria prática transcritas nas páginas do diário, observando as especificidades e o devido rigor necessários à criação de um texto científico revendo, principalmente, o papel da pesquisadora, agora bem mais centrado e consciente.

Rumo à escrita da pesquisa a que me propus, foi possível percebê-la um rito de passagem doloroso e confuso. Acreditava que, para constituir-me pesquisadora, precisava despir-me da condição de professora – algo impensável e inaceitável. Tratei de buscar todas as ajudas possíveis. Aprofundei-me em leituras, muitas leituras. Entre os que aquietaram meu coração, destaco Freire (1999, p. 32):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade.

Houve ainda uma outra contribuição decisiva: a participação no grupo de pesquisa¹, causando encontros e desencontros, incômodos e estranhamentos. As discussões e reflexões surgidas fizeram-me perceber que o olhar da pesquisadora não pode prescindir do olhar da professora. Ambos se complementam e se enriquecem mutuamente, possibilitando uma abrangência maior das questões que inquietam, desconfortam, oprimem, clareiam. Crescer carrega em si uma carga de dor; mas, com toda a certeza, este foi um espaço positivo para crescer e amadurecer.

Comecei a entender que ninguém **é** pesquisador: **ser** pesquisador é uma construção diária. “Não se nasce pesquisador; vem-se a sê-lo, a merecê-lo, a receber-lhe o selo, na coerência teórico-metodológica, na consistência ética, na consciência estética, no espelho da esfera em que ser pesquisador faz, e cria, sentido” (Sobral, 2005, p. 118). O diálogo com outros professores-pesquisadores e a relação mais estreita com os embates que permeiam um grupo de pesquisa e o saber científico, levaram-me a descortinar a essência da constituição de um pesquisador, qual seja a de poder olhar com outros olhos, e olhar de outros lugares, uma realidade já tão conhecida e familiar. O aspecto central estava em estranhar essa familiaridade por entender, assim como Velho (1978, p. 39, grifos do autor) que “o que sempre *vemos* e *encontramos* pode ser familiar mas não é necessariamente *conhecido* (...)”. Estranhamento também citado por Larrosa (2003):

Para dar a leer es preciso esse gesto a veces violento de problematizar lo evidente, de convertir en desconocido lo demasiado conocido, de devolverle una cierta oscuridad a lo

¹ “Crianças e Adultos em Diferentes Contextos: a Infância, a Cultura Contemporânea e a Educação” coordenada pela Prof^a Sonia Kramer e apoiada pelo CNPq.

que parece claro, de abrir una cierta ilegibilidad en lo que nos es demasiado legible (p. 118).

Finalmente agora, podendo abraçar os papéis de professora e pesquisadora, já com menos receio e aflição, restituo o direito à voz e apresento-me enquanto autora desta dissertação para analisar, não somente as experiências culturais de alfabetização, mas também a própria escritura do diário enquanto instrumento de observação da prática educativa e das relações interpessoais que se estabelecem no dia-a-dia da escola. O diário converte-se, assim, em empiria de pesquisa: o que revela e o que esconde das tramas cotidianas de uma sala de aula e de uma escola? Quais são as vozes que falam através da fala da professora e quais as vozes que a professora silencia? Enquanto autora desse diário, produzido diante da necessidade de construir um espaço de dialogicidade na explicitação dos dilemas e das alternativas para superá-los – algo tão marcante no dia-a-dia de um professor que experimenta, erra, acerta, faz, refaz e constrói, também, seu saber – entendo, assim como Larrosa (2002) que “é incapaz de experiência aquele a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (p. 24-25).

Dessa forma, situando-se na fronteira entre um estudo de caso e uma análise documental, este trabalho se configura como uma pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico onde as análises vão explicitar o conhecimento do contexto e os sujeitos que dele emergem; a compreensão da complexidade e da historicidade dos fenômenos integrando individual e social; o entendimento do pesquisador enquanto sujeito sócio-histórico que vai estabelecer relações intersubjetivas com os sujeitos sócio-históricos pesquisados – dimensões que legitimam como enfoque: um olhar mais humano de se produzir ciência. E é com a arquitetura de Mikhail Mikhailovitch Bakhtin – conhecimento, ética e estética – que pretendo pensar a tessitura do diário em minha construção enquanto pesquisadora. “Teoria, ética e estética, entendidos na unidade da responsabilidade, na pesquisa e na vida, constituem assim o tríplice

imperativo a que o pesquisador tem de atender a cada momento, a condição indispensável da assunção da condição de pesquisador” (Sobral, 2005, p. 118).

Estudar os fenômenos humanos requer atenção às trocas, mediações e questionamentos que se intensificam na dialogicidade produzida entre pesquisador e pesquisado, onde ambos são sujeitos e autores. Entender a vinculação entre texto e contexto é poder trazer para a pesquisa em ciências humanas a perspectiva ética/estética e a teoria enunciativa da linguagem, presentes nos estudos de Bakhtin. O sujeito da pesquisa é único em sua singularidade e, ao mesmo tempo, situado historicamente. Compreendê-lo enquanto sujeito significa situá-lo em seu de cultura e de histórias – expressividade marcante na construção de um conhecimento comprometido com a pesquisa em ciências humanas.

Bakhtin ressalta que são diferentes as formas de se dirigir a alguém; as características constitutivas desse destinatário refletem-se na variedade dos gêneros do discurso. O autor entende o diário como um gênero discursivo primário:

em sua grande maioria, os gêneros literários são gêneros secundários, complexos, que são compostos de diversos gêneros primários transformados (réplicas de diálogo, narrativas de costumes, cartas, diários íntimos, documentos, etc.). Esses gêneros secundários, que pertencem à comunicação cultural complexa, *simulam* em princípio as várias formas da comunicação verbal primária (Bakhtin, 2000, p. 325).

Na tentativa de situar a pesquisa no contexto da obra de Bakhtin, percebo-me autora na relação com o herói: as interações contidas no diário. Entendendo que “o herói revelará muitos disfarces, máscaras aleatórias, gestos falsos, atos inesperados que dependem das reações emotivo-volitivas do autor” (Bakhtin, 2000, p. 26), cabe-me penetrar na essência da narrativa, retirar os véus do que parecia tão familiar, com o objetivo de conquistar a independência essencial ao processo de criação/interpretação.

Na posição de autora, sei mais do herói que ele próprio: minha consciência engloba a consciência que ele tem de si e de seu mundo. Esse excedente de visão é que irá permitir o acabamento estético que só acontece na medida em que as duas consciências se distinguem. Para que isso ocorra, torna-se indispensável assumir a exotopia. O lugar exotópico determina o espaço que devo ocupar para poder descobrir um texto repleto de sentidos que serão percebidos, também, a partir da observação do lugar que o outro ocupa, refletindo a diversidade de vozes que comigo passam a dialogar. Meu horizonte social contribuirá nos esclarecimentos necessários visando tornar possível uma releitura das experiências vividas/sentidas. O princípio da alteridade sublinha essa compreensão: minha constituição depende da consciência do outro.

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (Bakhtin, 2000, p. 45).

Trabalhar com a dimensão da alteridade presente na exotopia é poder fazer parte do evento pesquisado e, ao mesmo tempo, manter um distanciamento que permita novas possibilidades de encontro com o outro. Dessa forma, o texto é construído no desvelar de outros textos e contextos, nos diferentes enunciados produzidos nesse contato. Para além da descrição dos eventos, a estética permite a análise das relações onde estão presentes múltiplos sujeitos que emergem nos diferentes discursos “que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte construindo uma verdadeira tessitura da vida social” (FREITAS, 2003, p.33). Na corrente ininterrupta da linguagem, o outro afeta a mim e eu o afeto. De acordo com Bakhtin (1998)

o discurso vive fora de si mesmo, na sua orientação viva sobre seu objeto: se nos desviarmos completamente desta orientação, então, sobrarão em nossos braços seu cadáver nu a partir do qual nada saberemos, nem de sua posição social, nem de seu destino. *Estudar o discurso em si mesmo, ignorar a sua orientação externa, é algo tão absurdo como estudar o*

sofrimento psíquico fora da realidade a que está dirigido e pela qual ele é determinado (p. 99).

Sendo objetivo da pesquisa a análise crítica das narrativas que emergem do diário – objeto empírico – esta dissertação está estruturada em três capítulos. O primeiro, “*Sobre quem escreve*”, inicia trazendo a produção autobiográfica – memórias, diários, histórias de vida dentro de um contexto mais amplo na sociedade. Diante da necessidade de um processo permanente de formação, e uma atitude de constante reflexão da própria prática, trago para a discussão a autoria de professores na escrita de diários de aula, com as particularidades inerentes ao cotidiano educativo. Em seguida, situo o meu diário de aula, e outras produções semelhantes, como instrumento de viver a prática, pensá-la criticamente e reorganizá-la. Finalizo o primeiro capítulo trazendo o contexto concreto da produção do diário: quando, por quê e como foi elaborado.

“*As marcas de quem escreve*” constituem o segundo capítulo. Nele, revejo o caminho da estudante – e os desvios que se tornaram inevitáveis – até chegar à escolha definitiva pela profissão de professora. Abordo as experiências no ensino privado e destaco a opção pelo ensino público e as conseqüências advindas desta decisão. Finalmente, a análise de experiências culturais em alfabetização contribuem na reflexão crítica em torno da aquisição da língua escrita, a partir de dilemas e contradições subjacentes à prática pedagógica.

O terceiro capítulo, “*Quem fala e sobre o quê*”, é um mergulho mais abrangente nas tramas do diário – personagens, experiências, narrativas. Algumas categorias foram eleitas para maior aprofundamento. Se minha lida é com palavras, minhas e dos outros, é chegado o momento de explicitá-las. Para isso, escolhi quatro grandes vertentes enunciativas: a fala das crianças, da professora, das famílias e da escola. Problematizando e discutindo questões, focalizo o papel de cada personagem – identidades e subjetividades entrelaçadas na dinâmica relacional coletiva.

As narrativas do diário, permeadas de fotos e textos elucidativos sobre experiências com a turma de alfabetização – seleção mais que difícil – contemplam a diversidade de registros do vivido.

2 Sobre quem escreve

A complexidade e as especificidades que se inserem ao ato de escrever, o tornam uma tarefa árdua. A experiência de um diário de aula não se restringe unicamente à escritura do texto. Narrar o que se faz, no sentido de dizer-se, revelar-se, expor-se, constitui-se enquanto processo de autoconhecimento. Este capítulo inicial focaliza diferentes histórias de vida e de escritas, “marcas da escritura do eu e os modos de inscrição de si mesmo” (Lacerda, 2003, p. 38); e acentua os diários de aula como possibilidade de um trabalho investigativo sobre o cotidiano de professores. Além disso, apresenta registros escritos nas suas diversas formas de realização até chegar à construção do diário da turma de alfabetização.

2.1 Autobiografias, memórias, diários: histórias de vida, escritas de si

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.

(Larrosa, 2002, p. 21)

Memórias, autobiografias e diários são possibilidades de registro do vivido, sentido, acontecido. Leitura e escrita revelam aspectos significativos da vida íntima e privada, seja de pessoas conhecidas ou desconhecidas, seja de homens ou mulheres. Através do diálogo entre diferentes épocas, autores e linguagens, penetramos nos acontecimentos essenciais de uma existência, pontuados em breves anotações ou intensas narrativas. Presente e passado interagem na construção de registros cotidianos marcados por aflições, dissabores, desejos, inscritos nas vozes e, muitas vezes, nos silêncios. Sendo o diário objeto de minha pesquisa – ainda que um diário de aula – senti-me motivada a buscar referências históricas desse tipo de narrativa para melhor entender e contextualizar as reflexões acerca de sua função.

Aprofundar-se na análise das narrativas presentes em memórias e diários, que revelam aspectos da vida privada e da vida íntima, vale mais pela possibilidade de entender como o pensamento acerca da vida cotidiana foi percebido nas observações dos acontecimentos e questões suscitadas, do que analisar apenas a superfície de seus enunciados. Foisil (1991) destaca que, nesse percurso, vale “menos a vida privada que a atitude ante a vida privada, e não só a narrativa, mas também os silêncios: não só o discurso, mas igualmente sua aridez ou até sua ausência” (...) (p. 331). Memórias, diários, *livres de raison* constituíram as expressões essenciais da escritura privada no final do século XVII e durante o XVIII”. Livros de memórias são os escritos onde historiadores narram acontecimentos dos quais foram testemunhas oculares; ou que contêm sua vida e principais realizações. *Livre de raison* “é um livro no qual um bom chefe de família ou um comerciante anota tudo que recebe e gasta a fim de manter um controle de todos os seus negócios” (Foisil, 1991, p.332).

As memórias são narrativas históricas, produto de uma escrita individualizada, sobre personalidades públicas e seus grandes feitos revelando mais uma vida pública do que privada. A posição do memorialista é a de observador da própria vida ou da vida de alguém a quem denote apreço. O conteúdo de seu relato registra o que todos podem ver; e é para ser lido. O caráter da obra não abre espaço à reflexão, preocupada que está em divulgar homens e ações. O fato histórico é privilegiado e a ele a pessoa é subordinada. Memórias históricas e autobiografias não podem se confundir. Os autores do século XVII não vêem nas memórias a possibilidade de encontro com o eu privado, com a abordagem de confissões e relatos mais íntimos. A autobiografia que surge bem mais tarde, apresenta em seu relato aspectos essenciais da existência, da vida individual e da história da personalidade do próprio autor. Diários e *livres de raison* também se inserem nos escritos dos séculos XVII e XVIII, mas não são tão valorizados quanto as memórias históricas. A autora esclarece que:

(...) são em geral um livro de contas; e mesmo quando são mais desenvolvidos, mais elaborados e mais ricos de informações, ainda assim articulam-se e elaboram-se em torno da contabilidade. Escritos no dia-a-dia, na imediata transcrição cotidiana, baseiam-se num esquema simples: o da vida de cada dia em seu ritmo, seus mais prosaicos aspectos materiais, suas atividades mais comuns, registradas numa escritura elementar, em fórmulas que se repetem (Foisil, 1991, p. 334).

Diante dessa concepção é possível perceber a depreciação que recai sobre os diários e os *livres de raison*. O fato de destacar um dia de cada vez acarreta descontinuidade no relato e fragmenta toda ação. Não há a preocupação com qualquer estilo literário, seja narrativo ou descritivo; detem-se apenas no registro de notas sem procurar um encadeamento entre elas. Portanto, não são entendidos como literatura; e nem os autores têm como objetivo tornar público seus escritos – diferentemente dos diários autobiográficos que, escritos para publicação, foram editados. Consequentemente, diários e *livres de raison* “foram relegados à maior indiferença até o dia em que se transformaram em fonte de informação para o historiador e até para o etnólogo” (Foisil, 1991, p. 335).

Entre as obras, incluídas na categoria dos *livres de raison*, Foisil (1991) destaca o *Journal* de Jean Héroard e o diário de Gilles de Gouberville. Ambos, apesar de abordarem diferentes temáticas, apresentam a mesma estrutura narrativa. Jean Héroard, médico de Luís XIII, escreveu o *Journal de santé* – Diário de saúde – no qual narra 27 anos da vida do príncipe. Os relatos discorrem sobre aspectos ligados à saúde de Luís XIII, mas revelam muitos outros olhares. Repetitivo e monótono, rico em detalhes da vida privada do menino, traz seus espaços de viver e brincar, a família e as demais pessoas com as quais convive, aspectos de sua educação, enfim, um cotidiano íntimo descortinado a partir da relação profissional e afetiva entre o médico e seu pequeno paciente.

O diário de Gouberville sublinha a vivência do homem do campo na relação entre patrão e empregado: a vida doméstica, as atividades rurais, as tarefas diárias, os salários pagos, os cultos e festas. A sociabilidade e a hospitalidade são traços essenciais dos costumes destacados. O

encontro entre camponeses e fidalgo na missa dominical, o oferecer de uma refeição, o teto protetor para o abrigo noturno, o cuidado espontâneo aos enfermos – histórias da vida cotidiana narradas com autenticidade e simplicidade por Gilles de Gouberville no distante século XVI.

Nos *livres de raison* os espaços são mencionados mas não descritos e se presentificam a partir da presença das pessoas. Espaço privado e gesto privado tornam-se indissociáveis. Portadores de observações discretas, que determinam a economia de palavras, acabam exigindo um olhar atento acerca das anotações descontínuas e do que pode estar implícito nas entrelinhas. Escritos geralmente pelos chefes de família, evidenciam uma quase total ausência do olhar feminino demonstrada pela predominância da visão masculina. Pouco se sabe dos desejos e conflitos das mulheres; as mínimas palavras que lhes são dedicadas referem-se mais aos serviços domésticos e aos momentos do parto ou da morte.

A presença das crianças também não difere tanto da presença das mulheres nos *livres de raison* – ainda que entendidos enquanto livro de família e de gestão doméstica. No período da infância, quando a criança se torna o próprio centro da vida privada, podemos percebê-la somente através de breves anotações, sem grandes destaques para a relação afetiva. As poucas referências concentram-se nas ocasiões de nascimento, batismo ou morte mas, no âmbito geral, a infância é desconsiderada e não tem visibilidade. Amor e dor são sentimentos contidos: “não se trata de insensibilidade, mas de uma sensibilidade diferente da nossa” (Foisil, 1991, p. 351).

Diários franceses e ingleses contêm algumas diferenças. Os primeiros não revelam muito da intimidade familiar; enquanto que os segundos, mesmo mantendo a descrição características dos *livres de raison*, deixam transparecer um pouco mais dos conflitos e dificuldades conjugais. As escritas femininas também são mais numerosas. Além disso, os diários ingleses focalizam melhor a vida das mulheres; e os relatos sobre a infância são acentuados: alegrias e preocupações com as crianças

adquirem espaço e forma. Entretanto, o tempo da infância é passageiro; logo as crianças são direcionadas às escolas e internatos para aprenderem a ser adultos.

Pesquisando lembranças inscritas em diários, autobiografias e memórias, Lacerda (2003) procurou evidenciar a literatura memorialística feminina brasileira, analisando 90 obras, entre pessoas conhecidas e desconhecidas. A autora colheu informações diversas acerca dos objetivos de sua pesquisa: “a história de vida e de leitura de um grupo de brasileiras nascidas entre 1843 e 1916” (p. 30) nas narrativas pontuadas por angústias, desejos, opressões – perdas de uma vida ou de um período significativo dela. O intuito era conhecer, através de livros cheios de passado, as práticas de leitura das memorialistas e as condições em que essas escolhas foram efetivadas.

A escrita sobre o passado reservou às mulheres pouco espaço de cena e de atuação. Os grandes feitos, as guerras e a política são privilegiados, na escrita da história oficial, como temas centrais e fora do alcance das mulheres. Nessa perspectiva, é recorrente, notadamente nos depoimentos mais antigos, a reconstrução de memórias mais ligadas aos afazeres domésticos, às relações no mundo privado e aos temas que especulam sobre a educação familiar, moral e religiosa (Lacerda, 2003, p. 31).

Desses 90 títulos, a autora selecionou 12 obras autobiográficas onde pode identificar algumas características. Os textos analisados são construídos a partir de experiências vividas destacadas pela própria escritora, construindo “um registro sistemático marcado por datas ou outras indicações cronológicas que recuperam o passado centralizado no próprio eu – o eu narrador” (p. 39). Nas autobiografias, memórias e diários, “o que diferencia basicamente essas formas literárias de outras são as marcas da escritura do eu e os modos de inscrição de si mesmo” (Lacerda, 2003, p. 38).

Segundo a autora, a escrita autobiográfica traz, em sua constituição, o ideário ocidental – homem, branco e burguês – e se estabelece no contexto da ascensão burguesa até meados do século XX. Desde então,

espaços se abrem para que outras vozes sejam ouvidas: as vozes dos grupos minoritários. Os anos 60, particularmente, são profícuos às escritas autobiográficas das minorias, reconhecidas pelo mercado editorial de vários países do mundo. A partir dos anos 80, as obras autobiográficas são marcadas pela necessidade de responder ao silenciamento e às opressões sentidos pela ditadura. Os registros passam a ter um caráter mais narrativo que descritivos onde o estilo é mais pessoal e auto-referencial. O interesse maior estava em o sujeito da enunciação poder oferecer ao outro sua experiência pessoal.

As memórias caracterizam-se por trazerem uma narrativa marcada pela afetividade e subjetividade da autora. A memorialista procura incorporar aos seus escritos diversas fontes, personagens, lugares que possam contribuir para fazê-los mais autênticos. “Na memória, a preocupação é com a verdade do narrado, isto é, sobressai, aqui, o documentário construído sobre a vida” (Lacerda, 2003, p. 42). O caráter pessoal da documentação abrange, segundo as produções analisadas pela autora, períodos longos da vida das escritoras, da infância à velhice. Algumas das memórias buscaram apoio em diários pessoais e livros de parentes para se concretizarem; outras, se apresentam em forma de crônicas reunidas cronologicamente.

Os diários apresentam marcas estruturais mais claras em sua narrativa. Nem sempre revelam uma escrita de todos os dias da vida da autora; são pontuados por rupturas e intervalos grandes ocasionando a descontinuidade do texto. A escrita do cotidiano é privilegiada com a recorrência de lugares, pessoas e situações. A data assume destaque na configuração do texto; este se mostra compacto, com anotações breves e relativamente independentes. “Essas narrativas possuem um caráter intimista mais acentuado em relação aos dois gêneros anteriores. O interesse está no registro das impressões e nas expressões sobre o vivido no âmbito individual” (Lacerda, 2003, p. 45). A escritura de diários como anotações da vida amorosa, romances, casamento, filhos é uma prática

feminina desde o século XIX, ganhando visibilidade no século XX a partir dos anos 60.

O contexto de mudanças entre os anos 60 e 80 – crescimento industrial e tecnológico, participação política, embates e conquistas dos movimentos sociais – favorece a “publicização do “eu” através do diário, da memória e da autobiografia. A análise dessas obras despertou o interesse de diferentes campos do conhecimento científico, influenciando a produção científica da historiografia, literatura, sociologia, antropologia e pedagogia desde os anos 60.

Os holofotes acadêmicos direcionados para os grandes feitos, as macroanálises e a produção masculina, branca e burguesa mudam, radicalmente, os eixos tradicionalmente privilegiados pela investigação científica e se dirigem em favor das personagens deserdadas da/pela história (Lacerda, 2003, p. 52).

As autoras de obras memorialísticas preocupam-se com a verossimilhança e a fidedignidade de seus depoimentos: produto de um contexto histórico que procura ser descrito sem grandes influências pessoais e subjetivas, a partir do testemunho ocular. Lacerda destaca a preocupação das escritoras em evitar que esse testemunho seja afetado por contradições, interpretações pessoais e subjetivas. Este desejo identificado por Lacerda pode ser contraposto à análise de Bakhtin (1998): para este autor, a existência de uma única interpretação acerca de um objeto não é possível, principalmente quando se entende a palavra como viva. Longe de situarem-se num contexto monológico, as enunciações encontram eco em outras enunciações, que passam a interagir entre si em um contínuo processo de centralização e descentralização das palavras de uma vivência, de um dia, de um momento.

A consideração do campo científico em relação a um novo olhar para as abordagens autobiográficas corresponde a uma preocupação social bem mais abrangente, presente tanto na produção literária, quanto na artística.

Nóvoa (1992) acentua que “encontramo-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído” (p. 18). Dentro dessa perspectiva, o item a seguir permite pensar a prática autobiográfica e, mais especificamente, a escrita de diários de aula enquanto possibilidade de reflexão da prática educativa. O que se pode concluir é que estamos diante de uma grande diversidade de abordagens empregadas na investigação de realidades e experiências, sejam individuais ou coletivas, transcritas em documentos pessoais. Trata-se de uma escolha tão arriscada quanto provocadora. É diante desse embate que o diário coloca-se enquanto documento pessoal.

2.2

A escrita de diários de aula: autoria de professores

Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, “a vida”, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. E, a um nível de senso comum, não considero este facto surpreendente. O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes.

(Goodson, 1992, p. 71)

A identidade do professor está estreitamente vinculada à sua autonomia, em poder exercer uma prática que lhe seja própria, elaborada a partir da história pessoal. Opções assumidas, atitudes adotadas, questionamentos suscitados, são implicações decorrentes de uma forma particular de conceber o próprio trabalho profissional no qual o *eu* profissional interage com o *eu* pessoal. No presente texto, procuro centrar-me nas histórias de vida de professores e no reconhecimento de seu direito à voz enquanto protagonista privilegiado de um saber expresso nas ações educativas cotidianas. Nesse sentido, o ato de narrar suas vivências o coloca na posição de profissional reflexivo dentro de um processo de autoconhecimento e conhecimento da realidade.

Desde final dos anos 70, o campo da educação começou a incorporar em seus estudos os métodos biográficos, a autoformação e as biografias educativas. No entanto, as abordagens no meio educativo não têm sido fáceis. As críticas recebidas são inúmeras, desde a fragilidade metodológica, até a excessiva valorização dos aspectos individuais em detrimento aos coletivos. Apesar das contradições e fragilidades, as histórias de vida dos professores têm trazido questões provocantes e, por vezes, desconcertantes. São múltiplas abordagens que exigem um pensar teórico a partir da reflexão sobre a prática.

A realidade do cotidiano educativo se apresenta com toda a sua complexidade e imprevisibilidade diante de um professor que busca organizar as ações para melhor proceder diante das incertezas. A narrativa pode ser considerada um dos meios do professor refletir sobre seu fazer. Larrosa (2002) sublinha que: “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (p. 25-26). Nesse aspecto, os relatos que vamos encontrar nos documentos autobiográficos destacam as questões mais importantes ou interessantes, dependendo do que esteja sendo vivenciado. Por outro lado, é possível que uma parte de si próprio não venha a ser revelada.

O ato da escrita visa o outro; pressupõe a existência de um leitor com quem dialogar. A escrita *de si* passa a ser a escrita *para o outro*; quando socializada, pode assumir o estatuto de escrita *do outro*, tal a gama de discussões que, quando apresentadas, encontram eco no universo de experiências do cotidiano escolar. Quando escrevo, o faço para alguém; e é esse interlocutor que dá sentido ao meu texto. As páginas do diário destinam-se à leitura do outro porque as palavras nele contidas “buscam uma responsabilidade, vibram e repercutem no tempo, chocam-se, desorganizam e reorganizam nosso modo de ver e estar no mundo. As palavras nascem do movimento e produzem movimento” (Zaccur, 2001, p. 41).

Há sempre um destinatário pensado nos enunciados, mesmo que, por vezes, possa não diferenciá-lo; isso já exerce influências sobre as palavras que tenho a dizer/escrever afetando, dessa forma, composição e estilo da enunciação. “Ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver, enunciado” (Bakhtin, 2000, p. 325) onde percebemos que “o enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para o discurso do outro acerca desse objeto” (p. 320).

A prática autobiográfica como estratégia de desenvolvimento do professor ainda não pode ser considerada generalizada. São poucos os trabalhos divulgados de professores que adotam a narrativa como possibilidade de (auto)formação. Entretanto, é um gênero considerado estratégico no desenvolvimento docente. Na medida em que as narrativas interagem com o outro – professores, supervisores, meio acadêmico – estabelece-se uma relação dialética entre os mais variados conhecimentos, contribuindo na reelaboração e ressignificação dos saberes e, conseqüentemente, na própria transformação profissional. O ponto de partida é o conhecimento que o professor possui de si próprio.

Nesse processo de autoconhecimento e de conhecimento da realidade, fazemos e refazemos percursos, construímos, desconstruímos e reconstruímos entendimentos acerca do que nos aflige até podermos encontrar uma resposta, mesmo que provisória, para determinado questionamento. Confrontar-se, através da própria escrita, com seu eu, narrado e revelado, pode não ser uma posição muito confortável; inclusive, muitas vezes, revela-se em momentos desagradáveis já que a consciência que tenho de mim pode não estar conjugada à imagem que revelo de mim mesma na prática reflexiva que a escrita permite. Daí a importância do distanciamento, de poder ver-se e rever-se com outro olhar e de outro lugar, reorganizando campos perceptuais. Entendo esse afastamento como o caráter exotópico sublinhado por Bakhtin (2000):

O excedente de minha visão com relação ao outro, instaura uma esfera particular da minha atividade, isto é, um conjunto de atos internos e externos que só eu posso pré-formar a respeito desse outro e que o completam justamente onde ele não pode completar-se (p. 44). [...] O excedente da minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade (p. 45).

Zabalza (1994) destaca a reflexão como um dos aspectos fundamentais na constituição dos diários. O próprio ato da escrita traz consigo a dimensão reflexiva, “condição inerente e necessária à redacção do diário” (p. 95). Ao escrever sobre as experiências, o professor reconstrói as representações a respeito do conhecimento analisando-o, agora, de outro lugar e com outros olhares. Nessa perspectiva, Zabalza parece convergir com Bakhtin ao conceituar a personagem do professor:

É a idéia do “descentramento” brechtiano: a personagem que descreve a experiência vivida dissocia-se da personagem cuja experiência se narra (o eu que escreve fala do eu que agiu há pouco; isto é, o eu que escreve é capaz de ver-se a si mesmo em perspectiva numa espécie de negociação a três: eu narrador-eu narrado-realidade (Zabalza, 1994, p. 95).

Ao procurar estudar o pensamento do professor acerca dos dilemas do cotidiano escolar, Zabalza (1994) analisou 7 diários escritos por seus alunos da cadeira de Didática: uma possibilidade de trabalho na qual poderiam relacionar a parte acadêmica à profissional. Complementou o estudo dos diários com entrevistas, gravações das aulas e observações. Desse processo fizeram parte o professor-narrador, o observador das aulas e os analistas dos documentos. O autor acentua, como características dos diários, o elevado nível de privacidade e implicação pessoal, o que o leva a preocupar-se em analisá-los juntamente com os professores-autores, tratando-se não de um trabalho *sobre*, mas *com*(partilhado): “os professores convertem-se em investigadores de si próprios e do seu trabalho (primeiro como narradores, observadores participantes, etc., e depois como analistas, ou, pelo menos, como confirmadores ou não das análises que o investigador sugere)” (p.28).

Para Zabalza, “o diário tem a vantagem do imediatismo, da penetração experiencial no facto narrado por quem o narra: como se diz na gíria jornalista, trata-se de informação ‘em primeira mão’” (p. 19). Essa assertiva lembra-me Geertz (1989): “os textos antropológicos são eles mesmos interpretações e, na verdade, de segunda e terceira mão. (Por definição, somente um “nativo” faz a interpretação em primeira mão: é a *sua* cultura)” (p. 25).

A questão crucial, que marca a análise dos diários, está em se poder entender como pensamento e ação encontram-se interligados. Nem sempre essa relação mostra-se clara ao professor que descreve suas experiências. Refletir sobre a ação requer entender a realidade como dialética “na qual pensamento e conduta constituem estruturas independentes, mas interligadas, que se vão modificando mutuamente” (Zabalza, 1994, p. 33). Ensinar é uma tarefa complexa e dinâmica, e se renova a cada situação vivida de acordo com particularidades inerentes aos desafios que se apresentam. Desse modo, o agir do professor encontra-se contextualizado e fundamentado teoricamente embora, por vezes, ele próprio não se aperceba disso, acarretando discursos e práticas nem sempre convergentes.

Para Zabalza (1994), diários, assim como biografias, autobiografias e histórias de vida situam-se no contexto dos documentos pessoais contribuindo para novos enfoques qualitativos no conjunto das ciências sociais. A questão conceitual dessa estratégia metodológica consiste em analisar as experiências concretas “integrando a dupla dimensão **referencial** e **expressiva** dos factos” (p. 83 – grifos meus). O autor classifica três tipos de diários: (a) os que apresentam uma mera reprodução da sequência e horários das atividades realizadas; (b) os que centram a narrativa na descrição das tarefas dos professores e alunos; (c) e os que expressam características tanto dos alunos, quanto dos professores. Situo meu diário nos tipos (b) e (c), considerado pelo autor como um *diário misto* porque

São diários nos quais se integra de tal maneira o **referencial** e o **expressivo**, que o leitor pode ter acesso, através do diário, não só ao que se faz na aula, mas também ao modo como o professor vê essa dinâmica e ao modo como tudo isso o afecta a ele e aos alunos (Zabalza, 1994, p. 111 – grifos meus).

Resolvi passar como trabalho de casa a receita completa no quadro para as crianças copiarem. Apesar de ter simplificado bastante, houve pouco tempo para a cópia e aí eu me transformei numa megera. Não deixei sair quem não havia acabado, depois que o sinal bateu. Ramon começou a chorar com medo de perder o ônibus. Como eu me odeio quando faço isso. Nessa hora percebo que nenhum estudo, nenhuma especialização adiantam para uma pessoa que se mostra tão irredutível. Resolvi deixar para lá e parar de atazanar as crianças. Rosilene ajudou quando eu comentei:

— Que pena! Você não vai conseguir fazer em casa, amanhã.

E ela prontamente respondeu:

— Eu lembro. Está tudo aqui.

E apontou a cabeça. E me desarmou. Recolhi os cadernos dos ‘atrasados’: ela, Ramon, Rogério e Anderson. E lá se foram eles. E cá fiquei eu mais irritada comigo, com minhas atitudes, do que com eles. Eu não precisava estragar uma manhã tão deliciosa. Espero não tê-los traumatizado tanto. (Diário, 13/04/99)

Zabalza (1994) pondera que “a boa qualidade ou a insuficiência de um método não são aplicáveis ao método em si, mas sim ao contexto em que se usam (o problema e a intenção, que orientam o estudo, é que definirão a adequação ou não de um método)” (p. 84-85). Referindo-se especificamente à sua pesquisa com diários de professores, o autor entende que seu “objeto de estudo é precisamente o individual, sem pretensões de generalização (ou com a pretensão de chegar apenas a generalizações intermédias, isto é, a poder estender os resultados descobertos a grupos próximos e homogêneos)” (p. 84). Destaca quatro dimensões nas quais o diário se converte enquanto recurso de uma grande potencialidade expressiva: como possibilidade de escrever; de refletir; de integrar expressivo e referencial; além do caráter histórico e longitudinal inscritos nas narrativas.

Um trabalho investigativo com/sobre diários exige uma explicitação muito clara de sua finalidade. Certamente há diferenças entre um diário escrito para ser lido pelo supervisor da escola, e outro, onde o leitor será um

pesquisador acadêmico². Dependendo da perspectiva, a naturalidade dos relatos pode diminuir; ou até suscitar questões escolhidas a dedo e transcritas sob uma forma artificial, feita para agradar. Em todos os casos, definir *para quem* e *para quem* se escreve um diário pode contribuir decisivamente na escolha *do quem* escrever. Explicitar o próprio pensamento de forma a torná-lo público, requer sempre o risco de sermos avaliados. Por outro lado, se o diário passar a ser entendido como espaço de troca, de socialização de idéias, de intercâmbios, que as críticas sejam bem-vindas! Afinal, estamos constantemente aprendendo; e aprendendo com o outro.

Diante da idéia de que ensinar requer reflexividade por parte do professor, Zabalza entende a produção de diários de aula como um recurso reflexivo do exercício profissional, tendo ele mesmo feito uso desse recurso no início de seu caminhar como professor. O autor comenta que há pouca referência internacional de trabalhos realizados na linha de análise de diários de aula³.

Ferreira (2005) tem procurado trabalhar com/sobre as narrativas de professores no GEPEC⁴. As palavras da autora clarificam o significado das pesquisas desenvolvidas: “narrar experiências, estudá-las e refletir sobre elas constituem uma trilogia possível do diálogo coletivo de um grupo de profissionais da educação que participam de um espaço acadêmico aberto a quaisquer professores interessados, de caráter plural e diverso” (p. 229).

A equipe analisa práticas cotidianas inscritas em diários, histórias de vida e memoriais de formação de professores no sentido de socializar saberes

² O diário da turma de alfabetização surgiu diante da necessidade de ver registrado o contexto de onde emergiam as falas das crianças, usadas na monografia do curso de especialização da PUC-Rio. Não foi direcionado a nenhum destinatário e nem houve a intenção de usá-lo, à época, como objeto de pesquisa.

³ Ao longo de meus 29 anos de magistério, posso afirmar ter encontrado 2 ou 3 professores que escreviam diários.

⁴ O GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada) integra a área “Ensino, Avaliação e Formação de Professores”, do Programa de pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

e inquietudes e buscar, a partir das trocas com seus pares, ressignificar, compreender e superar as próprias limitações. Enfatizando principalmente os memoriais de formação, Nogueira (2005) acentua que “um memorial de formação é acima de tudo uma forma de narrar nossa história por escrito para preservá-la do esquecimento. É o lugar de contar uma história nunca contada até então – a da experiência vivida por cada um de nós” (p. 151).

Duas professoras, integrantes do GEPEC, produziram dissertações de mestrado a partir da reflexão sobre os próprios diários de aula. Mônica Matie Fujikawa⁵ desenvolveu sua pesquisa em torno dos registros realizados nas diversas situações formativas quando coordenadora pedagógica em diferentes segmentos escolares – Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. A autora enfatiza que:

os registros são portadores de histórias – histórias das práticas (dos equívocos, dos acertos) e das teorias que as fundamentam (mesmo que não estejam explicitadas, pois o registro possibilita esse olhar para o que está por detrás das práticas). Histórias dos afetos e das parcerias, marcadas pelas pessoas que constituem e complementam a nossa formação; histórias de um tempo e de um espaço vividos (Fujikawa, 2005, p. 250).

Em agosto de 2006, Maria Natalina de Oliveira Farias⁶ apropriou-se de seus diários de aula – 180 registros organizados em dois cadernos – para refletir sobre as experiências com crianças do primeiro ciclo de formação, nos anos de 2002 e 2003: “desse trabalho resultou uma reflexão sobre minha trajetória de vida e das minhas experiências profissionais para dizer como fui me constituindo como pessoa e profissional ao longo da minha trajetória narrada” (p. 9). E é justamente nesse entrecruzar, pessoal e profissional, que situo meu trabalho de pesquisa quando revelo histórias

⁵ FUJIKAWA, M. Marie. O registro como pretexto e como objeto de reflexão da prática pedagógica: um exercício de parceria entre coordenadora e professores. **Dissertação de mestrado**. UMESP, 2004.

⁶ FARIAS, M. N. de Oliveira. Travessia da prática docente: paisagens que constituíram a formação e o trabalho numa escola de ensino fundamental. **Dissertação de mestrado**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 2006, no prelo.

de vida e histórias de um diário – minhas histórias. Bakhtin (1998) salienta que:

O diálogo das linguagens não é somente o diálogo das forças sociais na estática de suas coexistências, mas é também o diálogo dos tempos, das épocas, dos dias, daquilo que morre, vive, nasce; aqui a coexistência e a evolução se fundem conjuntamente na unidade concreta e indissolúvel de uma diversidade contraditória e de linguagens diversas (p. 161).

São múltiplas as razões da escrita e da escolha do que se contar/narrar. A dinâmica do vivido – expressa nas atitudes e sentimentos de cada tempo e lugar – quando registrada, evoca o caráter da permanência. A seguir, discuto a permanência de lembranças inscritas e escritas na diversidade de conjunturas que norteiam pensar e agir de professores: uma documentação possível e disponível.

2.3

Diários e recordações: sobre o que se escreve

*Eu prefiro ser esta metamorfose ambulante, do que ter aquela
velha opinião formada sobre tudo.*

(Raul Seixas)

A palavra de um texto já foi uma palavra falada antes. Ela surge da memória, do presenciado e vivido, de outros tempos, lugares, autores. Mas, essa mesma palavra se renova através de minha própria voz, não somente porque o contexto da enunciação é outro, como também novos sentidos a ele são configurados. As próximas análises trazem as marcas das palavras inclusas nos diferentes gêneros narrativos e discursivos que vêm sendo incorporados à trajetória de vida e de profissão. Palavras estas situadas no interior de uma linguagem que se manifesta sob a perspectiva dialógica e polifônica. Tento, portanto, compreendê-las de forma ativa e responsiva onde “a compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização)” (Bakhtin, 2000, p. 291).

Lacerda (2003) comenta que os diários foram – e continuam sendo – companheiros do tempo das moças e parceiros de sua vida adulta: “mais do que um objeto de leitura, a escrita dos diários acabou se transformando em um refúgio para os desejos de transgressão à rigidez moral e religiosa da época, ainda que não fosse tomada como tal” (p. 242). Como para elas, minha opção pela escrita do diário ajudava a aliviar coração e pensamento e a entender a inconstância dos sentimentos diante das mudanças pelas quais passava: a preparação para a faculdade; a conquista do primeiro trabalho e do primeiro namorado; a decisão de permanecer no Rio de Janeiro, desta vem para sempre – para sempre? Também houve a fase dos poemas, escritos ante a emoção de viver tão intensamente.

Já professora, aproveitava do momento de avaliação para escrever um pouco mais sobre cada criança e, assim, poder fugir das classificações que julgava impessoais – A, B, C..., ED, D, ND⁷. Logo a seguir, os estágios de Serviço Social⁸ passaram a exigir registros de reuniões com pessoas/grupos/comunidade atendidos, feitos logo após os encontros. Mais uma oportunidade de escrever e refletir sobre a ação.

Recentemente, finalizei um diário com a trajetória de cinco anos de trabalho na alfabetização de uma criança com síndrome de Down. Mantenho, desde 1998 até hoje, mais de mil anotações diárias sobre a alfabetização de outra criança – agora adolescente – e também portadora de síndrome de Down⁹. Observo que essas escritas revelam impasses, avanços e, principalmente, descobertas de uma relação marcada pelo aprender de pessoas: as meninas e a professora. Acima de tudo, contribuem para organizar melhor os percursos, reavaliar procedimentos e atitudes e constatar quantas conquistas já ocorreram. Também há o diário sobre meu filho – a escrita mais prejudicada de todas pela falta de tempo.

⁷ Em desenvolvimento, desenvolvido, não desenvolvido: conceitos utilizados nas avaliações de uma das escolas particulares onde trabalhei.

⁸ Sou Assistente Social, formada pela Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no ano de 1982.

⁹ Autora do livro “Carta de Amor”, publicado em 2006 pela editora WVA.

As atenções agora, nesta dissertação, direcionam-se a um diário específico: o diário sobre a turma de alfabetização, produzido ao longo do ano de 1999, em uma escola pública do município do Rio de Janeiro. Eu e as crianças nos conhecemos no início desse ano e nos despedimos ao final de 2000. O diário é o material que mais sobressai nesse primeiro ano, embora o trabalho com a alfabetização tenha oportunizado uma diversidade de outros registros. No segundo ano, decidida a não mais continuar com as anotações rotineiras privilegiei outras linguagens: fotos – muitas fotos!, – cartazes, livros, registros de escrita das crianças, blocões, painéis, tudo preservado como quem guarda um precioso tesouro. Como muitas dessas formas de expressão encontram-se descritas no diário, ele transformou-se em documento privilegiado de um encontro: eu, as 25 crianças, a leitura e a escrita.

Reservei maiores detalhes para o próximo item. Por ora, faço considerações acerca das possibilidades de análise e de discussão crítica desse documento. Compreendendo “diários que, como o livro da vida de Freinet, constituem outros modos de escrever a história cotidiana” (Kramer, 2003, p. 61), este diário reflete uma prazerosa história rumo à apropriação da leitura e da escrita das crianças da turma de alfabetização – história que sublinha meu próprio prazer de ler e escrever. As páginas acentuam a diversidade de vivências onde a escola revela-se a partir de um cotidiano instigante permeado de dúvidas, incertezas, contradições, descobertas. É nesse espaço provocador de interlocução social e cultural que procuro renovar-me a cada dia, na medida em que desafios precisam ser administrados.

Um dos maiores compromissos de todo professor é auxiliar crianças a aprenderem. No meu caso, a inquietação sobre como fazer para que isso ocorra reflete-se na existência do diário. Uma vez que a construção do presente relaciona-se à reconstituição das histórias já vividas, incorporadas de novos matizes e significados, tornou-se uma necessidade complementar o discurso atual com lembranças do passado.

Recordando situações de aprendizagem da vida de estudante, que conquistaram espaço cativo na memória, percebo ter vivido experiências agradáveis de leitura e escrita. Muitos de meus professores já entendiam a escrita como possibilidade de uma expressão significativa; e percebiam seu caráter de dialogicidade onde quem narra, aprende com essa narrativa e, ao formar-se, afeta o outro formando-o. A experiência da escrita está no ato de constituir-se nela e através dela. No entrecruzar de lembranças e saberes, revolvendo as transcrições do diário, desejo questionar até que ponto a ação pedagógica desenvolvida nas inúmeras propostas de atividades estaria contribuindo, de fato, para tornarem as crianças autoras de leitura e de escrita.

Não há uma única forma de se expressar, assim como são múltiplas as possibilidades de se registrar o vivido. Os registros que se constroem na tessitura das experiências entre professores e crianças contribuem significativamente em sua formação e criação – marcas que revelam um constituir-se humano, sujeito que é histórico e social. Cada professor tem uma história: muitos não a revelam; alguns a reconhecem apenas; outros, além de reconhecê-las a tornam coletiva pois entendem que é na coletividade que essas histórias são estruturadas. Os registros, sejam nas mais diversas linguagens – escrita, falada, fotográfica, plástica... – constituem-se elementos de uma vivência que pode ser partilhada e, quem sabe, eternizada na memória; uma memória onde se presentifica o eu em sua relação com o outro.

Quantas experiências ficam pelo caminho, sem qualquer documentação, escondidas e emudecidas... lembranças pessoais indisponíveis, sem partilha, sem diálogo. Leite (2004) defende a importância do registro enquanto meio de assegurar “a visibilidade do trabalho existente, tornando-se uma espécie de testemunho da escuta e do olhar atentos dos professores e professoras”; enquanto que as crianças, “ao registrarem as experiências vividas/imaginadas, deixam marcadas sua passagem, a forma como pensam e como são naquele instante. O que se privilegia é o caminho e não seu ponto de chegada” (p. 33). Ampliar o acervo das

crianças, oportunizando experiências culturais mais amplas, pode representar uma outra alternativa de diálogo com o saber e a chance de reescrever histórias assumindo uma postura autoral.

Quando um professor apropria-se de múltiplas linguagens em sua ação pedagógica, pode vir a transformar as situações de ensino em momentos de autoria rica e criativa. Entre as variadas formas de expressão com as quais professor e crianças interagem, produzem sentidos às vivências e deixam marcadas suas experiências culturais, destaca-se a centralidade da escrita. Analisando as anotações contidas no diário, reflito sobre: que experiências de leitura e escrita estão sendo apresentadas às crianças? Poderiam ser interpretadas como alternativas para um fazer diferente? Seriam entendidas como culturais contemplando a diversidade de vivências e identidades do grupo? Estariam despertando nas crianças o prazer de escrever e ler? Ou será que continuam insistindo numa escrita desprovida de seu maior valor, o sentido?

É assim, entre lembranças e histórias de vida, memórias de um tempo muitas vezes já tão distante, que organizo a narrativa da pesquisa. A pessoa presente na professora, a professora que se faz através da pessoa; diálogos de vidas e experiências que se entrelaçam, acompanhados pelo outro, pelos outros, muitos outros. E agora, tantos outros quanto for possível partilhar das palavras.

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos (Larrosa, 2002, p. 21).

O diário de aula, enquanto objeto escolhido para a análise dos discursos, exige flexibilidade no sentido de se ouvir as palavras do outro – as palavras alheias. Entender que as idéias encontram-se infiltradas por outras tantas enunciações e entonações, afetar a elaboração e a complexidade do próprio discurso pois, de acordo com a argumentação de Bakhtin (1998) “o objeto revela antes de tudo justamente esta

multiformidade social plurilíngüe dos seus nomes, definições, avaliações” (p. 87).

2.4 A construção do diário de aula

Todo acontecimento da cidade, da casa do vizinho, meu avô escrevia nas paredes. [...] E a casa, de corredor comprido, ia ficando bordada, estampada de cima a baixo. As paredes eram o caderno do meu avô. Cada quarto, cada sala, cada cômodo, uma página.

(Bartolomeu Campos Queirós, 1995, p. 10-11)

Proponho-me a revelar, nas linhas que se seguem, as condições da produção do diário de aula, entremeadas pelas vivências que afetaram essa concretização e, ao mesmo tempo, contribuíram para o entendimento da importância das mais variadas possibilidades de registros do fazer. Mais uma vez, é o momento de relacionar-me com o outro – professores, escola, crianças, famílias. Esta escrita ilumina os caminhos que se revelam através da consciência de se ter em mãos um objeto contraditório e multifacetado, provocador das vozes que o constituem, partindo do já conhecido para o inexaurível. Um corpo de discursos que caminha em todas as direções – discurso meu e discurso de outrem – compondo uma dialogicidade interna ao próprio objeto; uma interação mútua, viva, tensa.

Um banco à frente da casa, pintada de azul-marinho. A sombra de um jambeiro com folhas verdinhas. No chão, um tapete de flores cor-de-rosa. Nas mãos, revistinhas em quadrinhos, coloridas como o mundo, repletas de personagens divertidos. Mancha Negra conseguiu fugir novamente das leis e da Madame Min. Brucutu partia rumo a uma nova aventura. Um convite para viver, junto com eles, esse tudo de magia. Prazer e alegria!
(Lembranças da infância em Belém do Pará: ler era uma aventura!)

Uma grande mesa. Dois bancos compridos separando as crianças. Nas mãos, a cartilha descolorida¹⁰, engarrafada de símbolos que, embora

¹⁰ “Método ABC: ensino prático para aprender a ler”. Conversando com as crianças da turma de alfabetização de 1999 sobre meu processo de apropriação da língua materna, e a cartilha que usei, uma delas disse já tê-la visto à venda em uma papelaria na Rocinha. Comprou-a e me trouxe. Assim, uma parte de minha história foi revivida.

imóveis, teimavam em se embaralhar. B com A, BA; B com...? A professora, de pé, fazia a palmatória vibrar. Um som oco e doloroso se ouvia. Corpos enrijeciam-se. Havia algo que não combinava: aprender a ler não deveria doer tanto... Enquanto esforçava-me, a mão ardia. B com A, BA; B com ... Dor e angústia!

(Lembranças da infância em Belém do Pará: primeiros contatos formais com a alfabetização através de uma explicadora)

Tudo começou muito antes, mas recebeu o estímulo decisivo quando da realização do Curso de Especialização em Educação Infantil, no início de 1998 – um dos cursos de Pós-Graduação *Latu Sensu* oferecido pela Puc-Rio. Dentre as questões abordadas, uma despertou maior interesse: a importância dos registros de professores e alunos, seja através de fotos, situações de fala ou escrita, produções coletivas, experiências... Chegada a hora de escolher o tema da monografia, enfrentei a dificuldade de fazer um recorte diante do tanto que gostaria de ver contemplado – são muitas as questões que mobilizam um professor! Noites mal dormidas e conversas com amigos auxiliaram-me na definição da temática: a fala das crianças e as condições dessa oralidade no espaço escolar.

Mesclando as experiências do dia-a-dia na escola, com as recordações da própria infância, construí um texto que se enriquecia, a cada momento, através dos diálogos estabelecidos em sala entre/com as crianças da turma de alfabetização. O bom humor das histórias em quadrinhos, que fizeram parte da narrativa, colaborava para o repensar das situações discutidas. Reconheço que o processo de construção da monografia foi penoso, desgastante e extremamente agradável.

Para efetivar essa produção, precisei criar condições que fornecessem materiais com os quais viria a fundamentar as análises. Utilizei um gravador, que acompanhava as crianças pelo espaço da escola, passando de grupo em grupo, de mãos em mãos; um instrumento que permitiu saber muito do que as crianças conversavam. Refletindo sobre

Adquiri, na mesma época, um outro exemplar histórico e, pelo visto, utilizado até hoje: Exercícios de caligrafia vertical, de Francisco Viana – desenhos ilustrando palavras a serem copiadas repetidas vezes em pauta dupla.

questões éticas no trabalho de pesquisa com crianças¹¹, observo que a relação estabelecida com o campo, à época do texto monográfico, trouxe a marca dessa preocupação na medida em que tornou-se necessário obter o consentimento dos pais e das crianças para a realização da pesquisa e o uso do gravador. Além disso, num segundo momento, houve a devolução do texto final aos sujeitos pesquisados e às suas famílias, permitindo as críticas que, porventura, pudessem surgir.

Reunião de Pais

Monografia

- apresentação do trabalho final e agradecimentos
- oferecimento do texto para a leitura (Diário, 12/08/99)

Continuei lendo alguns trechos da monografia, que eram acompanhados de muita atenção. O divertido era perceber que todos lembraram quando falaram aquelas frases que eu havia aproveitado. Queriam saber porque eu não fazia muitos daquele livro para vender. (Diário, 21/10/99)

A minha monografia já foi para as casas de Ruan, Paloma e Natália. (Diário, 10/11/99)

A monografia está com Stephanie e Thais¹². (Diário, 18/11/99)

A estratégia limitada da gravação, por não contemplar partes significativas quando de uma observação direta: gestos, olhares, silêncios, situações em que a fala ocorrera, contexto mais amplo da oralidade, fez surgir um outro recurso essencial: um diário. Assim... era uma vez um diário escrito por uma professora que sentia necessidade de registrar as situações vividas em sala de aula porque julgava a turma de alfabetização composta de crianças empolgadas, desejosas por conhecer e aprender, curiosas com tudo que as cercava e, acima de tudo, tagarelas. Interessante observar, agora, que as características da turma eram as mesmas que a professora a si atribuía. Parte das vivências contidas no diário foi aproveitada na monografia; porém, o destaque maior concentrou-se nas falas das crianças. A monografia ficou pronta, o curso de especialização terminou em meados de 1999; e o diário continuou.

¹¹ A esse respeito ver KRAMER (2002).

¹² Eram dois exemplares disponíveis para empréstimos.

Então, era uma outra vez... Agora o diário será utilizado em sua íntegra, possibilitando outras abordagens das histórias que carregam enunciados vivos com os quais preciso interagir concordando ou discordando, completando, adaptando, compreendendo seus discursos, através de uma atitude responsiva ativa, na medida em que “toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor” (Bakhtin, 2000, p. 290).

De 1999 a 2006 muitas coisas aconteceram enquanto o diário permanecia em seu lugar: uma escrita guardada nos arquivos de um computador e, hoje, reapropriada por uma vontade de continuar fazendo história, talvez não necessariamente de onde ela tenha parado – o caminho de contação revela-se à medida que a história está sendo contextualizada e analisada. Sou a professora de 1999 e a pesquisadora de 2006: contextos diferentes que podem contribuir com outras reflexões.

Quem legitimou a existência do diário foi a turma de alfabetização: “Minha classe de alfabetização é composta por uma professora inquieta – eu – e por 25 crianças que sempre têm muito a dizer” (Mendes, 1999, p. 17). A turma era constituída de 12 meninos e 13 meninas. Desses, 24 estavam com 6 anos e apenas um completou essa idade em abril. A educação infantil fez parte da vivência de 10 crianças; para o restante, esta seria a primeira experiência de escola. A grande maioria da turma morava na comunidade da Rocinha¹³ e, para se deslocarem, utilizavam-se de ônibus escolar ou de ônibus de linha; nesse último caso, sempre acompanhadas de um responsável, que poderia ser inclusive um(a) irmão(irmã) mais velho(a). Aliás, os alunos da escola eram quase todos da Rocinha¹⁴. As

¹³ Foram analisadas 30 fichas brancas – documento preenchido pela escola, durante o ato da matrícula, contendo os dados principais da criança – sendo 25 da turma de alfabetização de 1999; e mais 5 das crianças que entraram no ano seguinte, quando 4 saíram, perfazendo um total de 29 crianças atendidas nos dois anos (duas eram gêmeas). Com relação à moradia, 25 famílias residiam na Rocinha, enquanto 4 moravam em outros bairros.

¹⁴ A Rocinha é considerada a maior favela do Rio de Janeiro, contando com cerca de 56.000 moradores; e continua crescendo pela migração de pessoas do interior do estado e de outros estados. Atualmente possui status de bairro e está localizada entre a Gávea e São Conrado. A proximidade com residências de classe alta gera um profundo contraste urbano na paisagem da região. A comunidade conta com fast-foods, lan

famílias citam, como motivos para a escolha de uma escola distante de sua moradia, além da boa qualidade do ensino, a impossibilidade de opção pelas escolas da comunidade, onde as aulas são suspensas com freqüência ou há falta constante de professores obrigando a permanência das crianças em casa também por longos períodos¹⁵.

A escola pública situa-se na Gávea, bairro da zona sul do município do Rio de Janeiro e faz parte da 2ª CRE – Coordenadoria Regional de Educação (Anexo A). Bem preservada, é uma construção antiga e tombada pelo Patrimônio Histórico e Cultural. O espaço físico, tanto interno, quanto externo, é pequeno. Cercada de grades pintadas de verde em toda a sua extensão, e um portão de ferro que se abre para uma rua bastante movimentada do bairro, abriga um pátio de paralelepípedo, duas árvores frondosas, bancada de cimento na parte da frente, servindo de lugar para sentar ou brincar, e jardim na lateral esquerda, no qual as crianças plantaram, em manhã solene, um pé de pau-brasil. Na parte interna, duas pequenas saletas – uma da direção, outra da coordenação e ambas dos professores, que não dispõem de uma sala específica – cinco salas de aula e uma sala de leitura, sendo que duas dessas salas são menores que as outras e estão no ‘andar’ superior da escola – anexo construído há anos. Na parte dos fundos, o refeitório e a cozinha e, logo após, um quintal de cimento; na lateral direita, a casa da funcionária residente.

No ano de 1999, a escola atendia acerca de trezentas crianças, organizadas em dez turmas, da alfabetização à 4ª série do ensino fundamental, sendo cinco no turno da manhã e cinco no da tarde. Contava com sete professoras e um professor; duas das professoras dobravam – as da 1ª e da 3ª séries. Além desses, havia uma professora e um professor de educação física. Da equipe educativa também fazia parte

houses, bancos, 4 linhas de ônibus, cooperativa de vans, serviços de moto-táxi, posto de saúde, correios, serviços de internet, tv a cabo, rádios comunitárias, casa de show, três escolas públicas e várias creches comunitárias. Um dos destaques é o Largo do Boiadeiro com a feira dominical de produtos nordestinos na beira do asfalto. (Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Rocinha>)

¹⁵ Comentários informais feitos entre as famílias e a equipe educativa da escola.

a coordenadora pedagógica – uma das professoras do ano anterior que acabara de assumir a função –, a orientadora educacional, a diretora-adjunta, a diretora, três serventes e duas merendeiras. Todos têm seus momentos e histórias no diário.

O diário era escrito/digitado à noite, em casa; dependendo da disponibilidade, reunia os tópicos de algumas aulas e digitava-os num único dia. A dinâmica de uma sala de alfabetização, para quem a conhece, não permitiria a escrita elaborada. Por sobre a mesa da sala de aula havia sempre um papel onde destacava em tópicos, de quando em quando, os acontecimentos que mais tarde, em casa, com calma, seriam relatados. Foram contemplados todos os dias letivos do ano de 1999, perfazendo um total de 120 páginas: algumas, com maior riqueza de comentários; outras, com anotações mais breves – mas sempre com algo a contar, inclusive, as vezes em que perdi as anotações.

Não sei onde foi parar o registro. (Diário, 05/03/99)

Não escrevi o rascunho do dia e assim não lembro de todos os detalhes. Por ter sido uma manhã tranqüila deixei para registrar depois e acabei esquecendo. (Diário, 19/03/99)

Não sei onde foi parar o registro. (Diário, 03/09/99)

O registro desapareceu! Só lembro que foi COC. (Diário, 29/09/99)

Registro sumiu. (Diário, 25/10/99)

Idem. (Diário, 26/10/99)

Não nos esqueçamos de que eram 25 crianças que tinham muito a dizer e a professora não poderia ser diferente. Como não se contaminar pelo prazer e alegria que ecoavam na sala; e não se afetar pelos momentos de tristezas, brigas, rompantes? E como deixar que tudo isso se perca no tempo, escondido pela memória que pode se desvanecer quando longe das palavras que a revelam? A provocação agora está em se lançar através das narrativas: do que quis dizer e foi dito, do que quis dizer e não foi dito, do que não quis dizer, mas foi dito e do que não quis dizer e não foi dito. Às vezes, o não-dito pode revelar mais do que o explicitado. No

percorrer breve dos olhos, tentando conter a emoção de rememorar, foi possível descortinar uma diversidade de aspectos abordados: a frequência das crianças às aulas, mostrou-se uma preocupação constante; as atividades de leitura e escrita através de histórias, passeios, músicas, receitas, jogos, festas – e muitas cópias; as interações entre/com as crianças, suas falas e escritas espontâneas; as reuniões de pais e a participação das famílias no cotidiano escolar dos filhos; as reuniões entre professores, reflexões, acordos e desentendimentos; as avaliações, planejamentos, circulares...

O diário parou ao final de 1999. A turma? Gosto de acompanhar uma turma, então as crianças continuaram comigo quando o 1º ciclo de formação foi implantado. Passamos da classe de alfabetização para o 2º ano do 1º ciclo. Nesse período, quatro meninos trocaram de escola; entraram mais 3 meninas e 2 meninos. Outros registros continuaram marcando vida e produção do grupo, através de materiais variados: fotos, escritas, cartazes, álbuns, jornais.

Já estava tudo acertado para permanecermos juntos em 2001. Porém, a chegada de meu filho, ao final do ano, exigiu uma nova configuração de trabalho e vida. Um ciclo terminava; outro, também tão desejado, apenas principiava. As crianças? Prosseguiram sua jornada com outra professora. Eu e Pedro fizemos-lhes muitas visitas enquanto nos conhecíamos e aprendíamos a ser mãe e filho. Encontros e despedidas; interações que se encerram no limiar de novas relações; transformações inerentes ao sujeito, ser de idéias e ações.

No capítulo seguinte, os temas comportam enunciados que, ao explicitarem amplitudes e fronteiras da dissertação, suscitam a atitude responsiva por parte do leitor. Com base em Bakhtin, destaco a discursividade na relação com histórias de vida da estudante e da professora, na fundamentação teórico-prática e nas reflexões críticas de uma práxis tão produtiva quanto contraditória. As observações encerram diferentes graus de alteridade na interação com as palavras do outro pois

meu discurso encontra-se impregnado pelo outro, pelo que já foi dito antes (Bakhtin, 2000).

3 As marcas de quem escreve

Este capítulo relaciona a trajetória de vida da estudante à da professora. Inicialmente, enfatiza caminhos e desvios trilhados quando da escolha profissional; e saberes e sonhos no trabalho em escolas privadas e públicas. Salientando a preferência pela realidade do ensino público, aborda diferentes conjunturas históricas e amplitudes de algumas das propostas conceituais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro que traziam, em seu bojo, a necessária articulação teoria/prática. Finalmente, descreve experiências significativas da turma de alfabetização, assumindo uma postura crítica diante de procedimentos pedagógicos.

3.1 De como resistir ou quando desistir

A ousadia do fazer é que abre o campo do possível. E é o fazer – com seus erros e acertos – que nos possibilita a construção de algo consistente. [...] Mas não partimos do zero. Temos toda uma história que nos possibilita vislumbrar pistas de caminhos.
(Garcia, 1994, p. 64)

Na vida de estudante e de professora, realidades distintas porém complementares se confrontaram e produziram atos de resistência ou desistência, dependendo do contexto histórico e das dimensões sociais e políticas de cada escolha. As memórias, aqui reveladas, enlaçam momentos decisivos dessa dupla trajetória na construção da identidade profissional. Entendendo a docência como uma aventura diária, elaboro uma visão crítica das questões conflituosas e incoerentes ao ato de educar.

Difícil, portanto, fugir de um caráter mais subjetivo onde a dialogicidade assume-se entre a concordância e a polêmica. Afinal, trata-se de um embate que passa a ocorrer no território de outrem – um espaço que

deixa de ser familiar. A análise surgida nessa nova arena traz elementos completamente originais, estranhos ao que se julgava até então conhecido pois “para isto concorre a interação dos diversos contextos, diversos pontos de vista, diversos horizontes, diversos sistemas de expressão e de acentuação, diversas ‘falas’ sociais” (Bakhtin, 1998, p. 91). O grande desafio está em se estruturar a dialogicidade interna com toda a força criativa que emana, justamente, das divergências e contradições inerentes ao plurilinguismo social onde o discurso de outrem assume função essencial no diálogo das múltiplas vozes.

Estudei em escolas públicas; à exceção do ano de 1971, numa das passagens pelo Rio de Janeiro, quando fiz a 1ª série do ginásio em uma escola particular confessional. Antes, em Belém, os primos estudaram no jardim de infância; mas, não tive a mesma oportunidade. Parece-me que não era fácil conseguir vagas nesse segmento. Assim, comecei meus estudos formais ingressando diretamente na primeira série do primário.

Talvez, para compensar a ausência do jardim de infância, a escola revelou-se imediatamente como um espaço muito agradável de aprender e fazer amigos. Fui logo me apaixonando pela primeira professora, Dona Ivani – sempre bonita aos meus olhos, com seus coques perfeitos, maquiagens irretocáveis e altos sapatos de saltos finos. Sentia-me a pessoa mais importante do mundo quando Dona Ivani passava em casa para tomar um cafezinho feito pela avó/mãe. Foi na Escola Municipal Professor João Nelson Ribeiro que comecei minha vida de estudante¹⁶.

Viagem para o Rio de Janeiro, retorno à Belém. Com a decisão já tomada há tempos, depois de concluir o ginásio, ingressei no 1º ano do curso normal no Instituto de Educação do Pará. De volta ao Rio de Janeiro, e após o desgaste enfrentado pela minha mãe para conseguir uma vaga

¹⁶ Em 2002, durante o Seminário de Educação Infantil, realizado em Belém, do qual participei à convite da Puc-Rio, assisti emocionada à apresentação de um número de dança com crianças da Escola Municipal Professor João Nelson Ribeiro – a minha primeira escola.

escolar, realizei o 2º e 3º anos no Colégio Estadual Ignácio Azevedo do Amaral.

Com satisfação, recebíamos o diploma de professoras – digo, professores: na nossa turma havia dois homens. E para celebrar, fizemos muitas comemorações solenes, com direito a longos vestidos brancos, valsa e orgulho. Sem tempo a perder, eu e mais duas amigas do curso normal conseguimos nossa primeira escola onde passamos a trabalhar juntas: um pequeno jardim de infância particular, da zona sul do Rio de Janeiro, administrado por quatro diretoras loucas o suficiente para darem, a três novatas, seu primeiro trabalho. Eu, que não consegui estudar na pré-escola, iria finalmente conviver com o espaço dos pequenos – uma turma de maternal, com crianças de dois anos. No ano de 1978, começava a ser uma professora. Não foi um início fácil: tanta criança chorando junto, em processo de adaptação, deixou-me desnorreada. Confesso: no caminho de volta para casa, pensei em desistir já no primeiro dia. Revigorada, após uma noite de sono, e saudosa das crianças, resolvi encarar mais um dia de choro. Assim, tudo começou.

Recebi o primeiro salário com um misto de realização e vergonha. Sentia-me constrangida pelo fato de ser paga para fazer algo de que tanto gostava. Num primeiro momento pareceu-me não combinar a associação prazer-trabalho-pagamento. A realidade concreta logo dissipou esses sentimentos: a *verba* em destaque não me proporcionaria a independência sonhada desde pequena. Além disso, numa das poucas incursões familiares, o pai ressaltou o aspecto desvalorizante da profissão propiciado pelos baixos salários e pelo imaginário de sua filha vir a ser uma eterna babá dos filhos dos outros. As festas da formatura e o nosso orgulho não foram suficientes para dignificar a profissão.

Numa das decisões nada simples da vida, ingressei na Faculdade de Serviço Social, estimulada por uma amiga assistente social. Paralelamente, continuei investindo na formação de professora. O Instituto de Educação do Rio de Janeiro serviu de espaço para a

realização do curso de Estudos Adicionais, uma exigência da época para o professor permanecer em classes de jardim de infância. Os estágios de Serviço Social, um dos quais realizado em instituição hospitalar para portadores de câncer, foram decisivos para indicar que era hora de sair do desvio e voltar à estrada principal – o diploma só foi pego cerca de vinte anos depois, devido a exigências de documentação para inscrição na seleção de mestrado.

Voltei ao caminho do qual nunca me afastara. Convidada a ganhar três vezes mais, em 1983 troquei de escola particular e fui trabalhar num colégio de freiras. Sem perder os amigos que cultivo até hoje, mudei minha prática pedagógica de lugar, mas permaneci professora de maternal. O discurso era o de que “ninguém encara um grupo de pequenos chorosos como você!”. E assim, permaneci no maternal por dez anos, cinco na escola anterior e cinco na de freiras. Entretanto, as urgências da vida indicavam-me de que era preciso mais.

Ao final do mesmo ano, prestei concurso para o magistério do município do Rio de Janeiro. Pessoas próximas alegavam que um emprego público era muito mais seguro do que um particular, mesmo que, em alguns casos, oferecesse um salário menor. Também fiz novo vestibular e passei para a Faculdade de Pedagogia de uma instituição paga de ensino superior. O ano seguinte foi de extrema emoção. Comecei a trabalhar no município, pela manhã; à tarde, seguia para a escola particular; e a noite, diretamente para a faculdade. Parecia contornável... apenas aparências.

A escola do município que escolhi – para ser sincera, *escolhi* a escola dentre uma variedade de duas opções de localidades bastante longínquas – situava-se na zona oeste; e minha residência, na zona sul, onde também ficava a escola particular. Era uma grande aventura chegar até lá. Acordava às 4h30min; primeiramente, um ônibus até a central do Brasil onde pegava um trem às 5h25min; às 7h chegava próximo à localidade, mas ainda dependia de outro ônibus; finalmente, deixada à margem de uma rodovia, caminhava um quilômetro de estrada de terra para chegar à

escola de três turnos, já atrasada – meu horário era de 7h às 10h. Escola? Eu disse *escola*? Bem, na verdade era um galpão de obras que fora utilizado pelos trabalhadores quando da construção do conjunto habitacional local. A comunidade passou a ter moradia mas não havia espaço para escolas; ou melhor, espaço havia, o que não parecia haver era interesse das autoridades em construir um prédio à altura dos seres humanos e da educação.

O galpão era constituído de quatro *salas* de aula e um cubículo transformado em refeitório: o lanche precisava ser emergencial, composto de sucos, frutas, biscoitos, pela impossibilidade de cozinhar alimentos. Éramos seis turmas, no primeiro turno, para as quatro salas. Vivíamos uma escolha diária: quais turmas ocupariam as salas e quais utilizariam a pequena varanda à frente da construção ou a grande quadra aberta – um espaço acimentado ao lado da escola? O bom senso levou-nos a optar pelo rodízio.

Em dias de chuva, crianças e professoras, fora das salas, escolhiam entre segurar os guarda-chuvas ou os cadernos e lápis. Desnecessária qualquer referência a materiais básicos como quadro de giz, mesas, carteiras...; deixemos de lado também o dia em que peguei o trem errado. As aulas fora das salas eram de interações profundas: cães soltos pela estrada, cavalos galopando sem rumo certo ou singelas vacas pastando nos arredores surpreendiam-nos, a mim e às crianças, a todo instante. Algumas reportagens da época (Figura 1) documentaram o desafio diário dos professores desta escola.

Ao entrar para a rede pública, carregava duas certezas: a primeira, queria ser professora de alfabetização; a segunda, eu não sabia o que era e nem como alfabetizar. Pois recebi justamente o que mais queria: uma turma de alfabetização. Uma das diretoras da primeira escola particular, percebendo o dilema, apresentou-me às maravilhas do mundo de uma cartilha e seu manual do professor – nada como um manual para organizar e insensibilizar idéias e procedimentos! Eu e as crianças

daquela escola longínqua passamos a conviver com um didático universo familiar composto de avós, pais, filhos e bicharadas: descobri que alfabetizar era, inicialmente, decorar palavras¹⁷. Apesar de estarmos no ano de 1984, desconhecia qualquer outra metodologia para a aquisição da leitura e escrita e prosseguia, feliz, obedecendo fielmente às prescrições do manual na certeza de que isso garantiria a aprendizagem das crianças.

8 • GRANDE RIO Terça-feira, 15/ 5/ 84 O GLOBO

No galpão-escola, aula em quadro-negro imaginário

— M e 0 = MO. Três morri-nhos e uma bolinha, como eu ensinei. Acompanhem o movimento do meu braço.

Tia Nelma escreve com o dedo em um quadro-negro imaginário, que pende de uma parede também inexistente, enquanto o grupo de alunos copia em seus cadernos. A cena, por mais surrealista que pareça, faz parte da rotina diária na 1ª série do Primeiro Grau na Escola Municipal Ivete Vargas, em Santa Cruz. Na escola, que funciona desde 2 de abril em um galpão de madeira de 120 metros quadrados, falta o principal: instalações.

Seis das 17 turmas não têm salas e por isso as aulas são no terreno que cerca a escola, com os alunos sentados no chão de barro, enquanto os professores imaginam a melhor maneira de prender-lhes a atenção. São 400 crianças da 1ª à 4ª série do Primeiro Grau, moradoras do conjunto Manguariba, onde está a escola, na altura no quilômetro 32 da Avenida Brasil.

A ESCOLA

A Escola Municipal Ivete Vargas foi criada este ano a pedido dos moradores do conjunto Manguariba — cerca de duas mil famílias —, pois o estabelecimento municipal mais próximo fica a dez quilômetros, em Jardim Palmares. Ainda não foi inaugurada, certamente porque não tem prédio.

No galpão de madeira — deixado pela Construtora Erco, que fez o conjunto para a Cehab — existem quatro microssalas de aula (com carteiras que chegaram há uma semana), uma Secretaria, dois banheiros e uma área onde é preparado o sanduíche da merenda. Apenas uma das salas de aula tem quadro negro. A água vem de uma residência do conjunto Manguariba por uma instalação de cano plástico que atravessa a rua por cima do asfalto.

Luz elétrica não existe, assim como nas vias públicas do conjunto. Os professores foram contratados recentemente pelo Estado e, segundo eles, o dinheiro da merenda tem sido recebido normalmente. Mas não se pode cozinhar: a escola tem um fogão, mas não há botijão e o local não

oferece segurança para o preparo de comida. Por isso, a merenda servida comumente consta de pão, queijo, leite ou iogurt, comprados diariamente pela professora Lucília, indicada para ser Diretora, mas ainda não nomeada.

IMPROVISACÃO

As professoras Maria Cristina de Carvalho e Nelma Gadelha, da 2ª e da 1ª série, improvisam diariamente as aulas no terreno. Sob o sol forte procuram sombras onde corrigem os exercícios, ensinam a ler e dizem ter esperança de que algo melhore ali. Nelma lamenta ser difícil prender a atenção dos alunos.

— A dispersão é muito grande. Já é difícil manter as crianças atentas em uma sala de aula, imaginem aqui do lado de fora.

O acesso das professoras ao local também é difícil. Maria Cristina acorda às 4h30m e sai de sua casa em São Cristóvão para Riachuelo de ônibus; depois toma um trem até Engenho de Dentro, de onde outro trem a leva até Campo Grande. Aí pega um ônibus até o conjunto, onde as crianças a esperam às 7h.

¹⁷ COSTA, Márcia Lippincott Ferreira da. **Gente Sabida**. Rio de Janeiro: EDC, 1991. A cartilha “Gente Sabida”, é composta de três volumes, além do manual do professor e de um conjunto de “Gravuras do Vocabulário Visual Básico”. Em 1984 não havia o Programa Nacional do Livro Didático; e, as famílias não dispunham de recursos para a aquisição do material. Resolvi reproduzir todos os volumes da cartilha em estênceis, rodados no mimeógrafo. Este aparelho acabava sendo a primeira aquisição de muitos professores para a reprodução de exercícios, uma vez que o único mimeógrafo da escola vivia em estado precário (quando havia) e não dispúnhamos de xerox. Muitas vezes, precisávamos também comprar caixas de estênceis. Como o preço era elevado, os próprios professores ensinavam, uns aos outros, como *otimizá-los*. Braços, mãos e unhas viviam roxos, pintados pelo papel carbono.

Maria Yedda: É normal aula ao ar livre

Ao comentar ontem a falta de salas e outras instalações na Escola Ivete Vargas, em Santa Cruz, denunciada pelo GLOBO, a Secretária Municipal de Educação, Maria Yedda Linhares, disse que “é perfeitamente normal, em épocas de crise, usar a criatividade”, e elogiou as professoras que dão aulas ao ar livre, no terreno que cerca o galpão-escola.

Para a Secretária, o administrador tem que assumir que não está em fase de milagres e “usar a cabeça” para manter um dos principais objetivos do Go-

verno, que é “dar educação às crianças”:

— Eu não condeno esta escola que dá suas aulas sem instalações. Acho lindo este empenho de professoras e diretoras que querem manter uma escola a todo custo. É terrível mas temos que assumir a nossa pobreza e aceitar que não temos mina de ouro.

Maria Yedda acrescentou que a Secretaria de Educação não pode punir escolas ou professores que estão usando a capacidade criativa para manter os alunos estudando.

Erros a descoberto

A SECRETÁRIA municipal de Educação elogia a criatividade de professoras que, sem salas de aula, trabalham com seus alunos ao ar livre.

ENFATIZA que não pensa em punir as professoras que assim agem, como acontece na Escola Ivete Vargas, em Santa Cruz.

NINGUÉM sugeriu isso. Essas funcionárias sacrificadas merecem, mais que elogios, medalhas — sem falar num estoque de capas de chuva e galochas, para muitos dias deste outono chuvoso.

PUNIÇÃO, só para quem permitiu que o ano letivo de 1984 se iniciasse com as escolas públicas do Estado e do Município em incrível situação de desamparo — sem professores, sem merenda, com prédios caindo aos pedaços.

EM MOMENTO algum, no final do ano anterior, as autoridades vieram a público discutir o descalabro que não poderiam ignorar. Não o fizeram, e sabe-se por que. Como justificariam a prioridade para a construção da Passarela do Samba, que usou, à farta, recursos sonogados à infraestrutura do ensino oficial?

DIZ A PROFESSORA Maria Yedda Linhares: “Temos que assumir a nossa pobreza”.

É CERTO. E os erros também.

Figura 1: Reportagens sobre a primeira escola, Jornal “O GLOBO”, maio de 1984.

Em linhas gerais, o trabalho consistia na apresentação de um número considerável de palavras, com sílabas simples, entendidas como significativas a ponto das crianças gravarem a composição da escrita, através de exercícios de discriminação e percepção visual. Mediante o domínio de um relativo número de palavras, algumas expressões e frases simples eram lançadas. Situações de leitura só ocorreriam a partir desse referencial; e, com essas palavras, as crianças seriam apresentadas aos primeiros textos. A relação com “sílabas complexas” ou “dificuldades da língua” era deixada para a parte final do processo.

Havia preocupação com a prontidão, aspecto interpretado como fundamental na preparação para o ato de aprender, reveladas já nas leituras oportunizadas pelo curso normal¹⁸. Inúmeros exercícios de treino, cópia e fixação auxiliaram o processo. Caso se mostrasse necessário, o professor também poderia recorrer a exercícios grafo-motores, onde a desbaratinada borboleta era obrigada a girar insistentemente até encontrar uma flor tão próxima. Esqueceram, porém, de ensinar à professora que uma reta é sempre o caminho mais rápido entre dois pontos – se perguntada, a criança por certo o saberia. Como salienta Kramer (2003b, p. 63), “escreve-se nos alunos – crianças, jovens e adultos – o traço da obediência e da conformação, a necessidade de evitar os riscos, os riscos do papel e os riscos de se aventurar pelas trilhas do desconhecido”. Lendo o diário, observo que, embora com uma nova roupagem, a cópia mostrou-se um recurso renitente da prática pedagógica.

Cantamos a música do “João”. Quase todas as crianças já conheciam. Preciso fazer o levantamento da origem escolar delas. Rafaella não quis participar da cantoria. Escrevi a letra da música no quadro, distribuí para a turma os cadernos de meia pauta e a proposta era copiar e depois registrar com desenhos o que entenderam. (Diário, 08/02/99)

Começamos o dia copiando no caderno a música do ‘tatu’ que o professor da 4ª série ensinou. (Diário, 05/04/99)

Copiaram do quadro o bilhete de nossa ida ao cinema. (Diário, 21/09/99)

¹⁸ SIMPSOM (1968) , GROSSO (1976).

Assim comecei a jornada município adentro, com todos os recursos que levava para a primeira turma de alfabetização literalmente voando; e as crianças correndo atrás, às gargalhadas. Realmente, era preciso rir para não chorar. Naquela época pensava: será que o desafio oferecido pela secretaria de educação era para que pudéssemos descobrir a força interior presente em cada professor; ou seria melhor desistirmos já que o caminho revelava-se árduo?

Para complicar um pouco mais, precisei ocultar o trabalho público da escola privada. De acordo com a coordenadora, uma professora de pré-escolar deveria estar descansada para a exigente rotina com as crianças. Ao final das aulas na escola da manhã, almoçava correndo num shopping da zona comercial da área e, com o tempo cronometrado, embarcava no *frescão* rumo à escola particular. Dentro da condução, procurava descobrir algum frescor em quem acordara às 4h30mim, auxiliada pelas maravilhas dos cosméticos. A faculdade, à noite, exigia alguma participação. No entanto, estava por demais cansada para responder aos mestres; os quais logo me rotularam de desatenta e descompromissada. Trilhei o único percurso que pareceu possível, naquele momento. Não podendo abandonar nenhum dos trabalhos, abandonei a faculdade após o primeiro semestre. A formação continuou sendo feita através de inúmeros cursos, tranquilizando um pouco a consciência.

Em 1985, através do concurso de remoção¹⁹, fui transferida para a Ilha do Governador, um pouco menos distante de casa, onde permaneci por três anos. A seguir, através de nova remoção, passei a trabalhar na favela do Vidigal, zona sul do Rio de Janeiro, próximo à escola particular. Neste ano de 1988, conheci os amigos, parceiros de lutas, desejos e desafios, com os quais convivo até hoje. Juntos, enfrentamos graves dificuldades; mas o maior embate se deu com a direção dessa instituição pública resultando

¹⁹ Pontos que um professor obtém de acordo com a quantidade de dias letivos e a localidade onde trabalha e que lhe asseguram a troca de escola.

em nossa saída, cada qual ao seu tempo; e o reencontro na escola onde estamos até hoje²⁰.

Enquanto isso, ainda no ano de 1988, consegui finalmente convencer a direção da escola particular de minhas outras competências. Conquistei meu lugar sonhado: o de professora de alfabetização. Em 1993, passei a coordenar a pré-escola. Ocupar outra função, ao mesmo tempo em que impulsionava a buscar novas formas de trabalho com as crianças – e agora, também, com professores – deixava a lacuna da vivência em sala de aula: saudade compensada na rede pública. Ambas as realidades exigiam aprofundamento teórico sistematizado em cursos e leituras²¹. A crise das escolas particulares, principalmente daquelas localizadas próximas a comunidades pobres, acarretou o esvaziamento das turmas sentido inicialmente no segmento da pré-escola. Na falta do que/de quem coordenar, fui demitida após 16 anos de minha chegada.

Em 2000, recebi convite para trabalhar em outra instituição particular na zona sul do Rio de Janeiro. Com um filho pequeno para amar e cuidar, necessitava ter recursos disponíveis. Talvez por ser uma maternidade tardia, o sofrimento de não estar participando da vida crescente de meu filho – só nos víamos à noite, e seu sono logo o roubava de mim – foi o principal motivo para que, após dois anos, me desligasse dessa escola, ficando somente com as exigências do município. Optei por amar e cuidar com tempo para fazê-lo. Entretanto, a escolha pelo ensino público não me retirou a responsabilidade de continuar buscando uma formação cada vez mais sólida, acima de tudo pelos compromissos inerentes à profissão.

A experiência da docência, estruturada nos embates da prática diária, no diálogo com propostas conceituais da SME, e nas leituras que ampliavam o referencial teórico, garantiram aprofundar os exames no item a seguir.

²⁰ Após conseguir licença de um ano para estudos, concedida pela Prefeitura do Rio de Janeiro, voltei a trabalhar em agosto de 2006, cedida a uma nova escola, perto da Rocinha. No início de 2007, retornei à escola de origem, na Gávea.

²¹ Dentre as leituras feitas, cito: FREIRE (1983), LIMA (1984a, 1984b), PIAGET (1986), AMORIM (1986), KRAMER (1992), MATUI (1995)

Nele, sublinho aspectos relevantes dos pressupostos teóricos apresentados em cada proposta; ao mesmo tempo em que traço um paralelo com atividades de alfabetização transcritas ou não no diário. Além disso, arrisco uma compreensão crítica de quem se percebe na ambigüidade entre o fazer de novo e renovar o fazer.

3.2

Pelos caminhos: desconstruindo e reconstruindo

A PALAVRA MÁGICA

*Certa palavra dorme na sombra
de um livro raro.*

Como desencantá-la?

É a senha da vida

a senha do mundo.

Vou procurá-la.

*Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.*

*Se tarda o encontro, se não a encontro,
não desanimo,
procuro sempre.*

*Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo
minha palavra.*

(Carlos Drummond de Andrade, 2002, p. 36)

Alteridade e dialogia são dois importantes fundamentos da arquitetura bakhtiniana: possibilitam entender que me constituo na relação dialógica com o outro – um encontro nem sempre harmonioso e livre de conflitos. Somos seres inacabados; buscamos no outro uma completude que jamais será atingida. E, se busco no outro minha completude, se o reconheço vital à minha constituição, esse outro, necessariamente, é diferente de mim. São as diferenças que possibilitam o encontro. Torna-se fundamental entender a alteridade como uma comunhão que ocorre

quando entendo que o outro a mim acrescenta um horizonte de possibilidades. Com ele e a partir dele crio e recrio minha trajetória de ser no mundo – do presente vivido e do futuro a viver.

Na medida em que passo a interagir com novas concepções teóricas, um encontro tenso entre a possibilidade da mudança e a manutenção da segurança – que já não mais satisfaz – surge a necessidade de ressignificar a ação educativa à luz das contribuições conceituais, ora concordando, ora comparando, mas sempre interrogando o fazer cotidiano. As lembranças acabam permitindo repensar a complexidade dos fenômenos discursivos que contribuíram na construção de um conhecimento individual e coletivo, a partir da concepção de escola como lugar privilegiado de aprendizagens pedagógicas, sociais, culturais.

Continuei sendo a professora alfabetizadora, fazendo uso de outras cartilhas e seus receituários²² e abordando uma variedade de métodos: alfabético, fônico, silábico²³. Hoje, analisando o diário, revejo procedimentos que continuaram a ser adotados, como o envelope contendo sílabas simples, utilizadas em formação de palavras. Essas novas palavras recebiam ilustração pessoal e eram inseridas em frases com a finalidade de conquistar significação dentro de um contexto – por sinal, bastante empobrecido.

Listei as palavras no quadro e começamos a formar frases com pares de palavras. Depois eles copiaram as frases no caderno e ilustraram:

O LOBO COME A BONECA.

O BEBÊ BRINCA COM A BOLA.

A BOTA FICA PENDURADA NO CABIDE.

A BARATA CAIU EM CIMA DO BOLO. (Diário de aula, 31/03/99)

Não demorou muito para que minha posição conformista, repetidora e mecânica, desprovida do criar, alijada do descobrir, alienada do fazer e

²² “Aventuras em alfabetização”, de Celso Cunha, Waldir Lima Editora Ltda, apoio CCAA; “O sonho de Talita”, de Manoelita Marcello Pimenta Bueno e Maria do Carmo de Freitas Guimarães, Editora Didática e Científica Ltda.; e outras tantas a que tive acesso embora não as tenha utilizado.

²³ RIZZO (1989) foi um primeiro contato teórico com metodologias de alfabetização.

impedida da autoria soasse estranha aos meus próprios ouvidos. A sensibilidade do olhar e da escuta revelavam-me que as crianças viviam os mesmos questionamentos. Identifico-me com Zaccur (2001, p. 40) quando indaga: “mas o desafio não seria pensar uma pedagogia dialógica, de modo a instigar o aprendiz à possibilidade da descoberta, ao desafio de fazer, refletir, criar?”. Dessa forma,

a aprendizagem do uso da escrita na escola, torna-se, pois, a aprendizagem de ser *sujeito* capaz de assumir a *sua* palavra na interação com interlocutores que reconhece e com quem deseja interagir, para atingir objetivos e satisfazer desejos e necessidades de comunicação (Soares, 2001, p.62).

3.2.1

Proposta Conceitual da SME-Rio, 1991: Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico das Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro

Chegando à escola do Vidigal, o ambiente era uma grande agitação de idéias. As práticas construídas ao longo de anos, no embate diário da sala de aula e do espaço escolar, passavam por reformulações, acrescidas pelas contribuições do curso de Heloísa Vilas Boas²⁴. Sendo um processo semelhante ao que experimentava, logo descobri com quem partilhar dos sentimentos até então silenciados – monólogos passaram a se constituir em diálogos.

As indagações acentuaram-se a partir das discussões entre a equipe da escola com o objetivo de fornecer subsídios para a construção do documento “Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico das Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro²⁵”, distribuído aos professores da rede pública municipal. Iniciado em 1983 e concluído após quase oito anos de reflexões, o documento apresentava os componentes curriculares do Jardim de Infância à 8ª série – Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras Modernas (LEM), Educação Física, Educação

²⁴ VILAS BOAS (1988): nessa época, muitos de nós participamos desse curso. A proposta, baseada nas contribuições da psicolingüística, contribuiu com novos referenciais para o trabalho com a leitura e escrita.

²⁵ O documento preliminar foi publicado no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, em suplemento especial, no dia 15 de junho de 1988.

Artística (Artes Cênicas, Artes Plásticas, Música), Ciências, Matemática, Integração Social, História e Geografia. Trazia, em destaque, considerações sobre a Alfabetização; a Educação Especial, a ser ministrada pelas Escolas Especiais; e o Ensino Religioso contemplando conteúdo básico de três religiões: evangélicos, católicos e judeus. Conceitos-chave, objetivos, conteúdos e seriação eram os aspectos destacados na estrutura do documento: os objetivos fundamentavam os conteúdos que, por sua vez, organizavam-se em torno dos conceitos-chave presentes em todas as séries.

Nos seus fundamentos filosóficos e metodológicos, observava-se a preocupação com “o compromisso da construção coletiva de uma sociedade justa, representando uma opção política em prol de uma educação democrática e de qualidade para a grande maioria da população, que é quem frequenta a escola pública” (SME-Rio, 1991, p. 4). Passamos a interagir com discursos, teorias, concepções que comportavam muitas de nossas inquietações: o homem como ser social e histórico; a diversidade cultural; a escola enquanto construção de uma realidade histórico-social; o caráter contraditório da prática educacional; o trabalho pedagógico pautado nas experiências culturais dos alunos; a inter-relação entre conhecimento, conceitos científicos e conceitos espontâneos.

Lembro do que mais mobilizou: a prioridade dada à alfabetização como base da escolaridade e a extensão de dois anos – agrupando C.A. à 1ª série – para o desenvolvimento do processo, possibilitando às crianças “um tempo necessário, não só para a construção do conhecimento da língua escrita, como também para o contato com outras variantes da língua falada e para a socialização em um mundo bem diverso do seu, a escola” (SME-Rio, 1991, p. 11) uma vez que entendia os alunos de classe popular como aqueles que estavam “menos expostos às questões de leitura e de escrita” (p. 11). Aliado a esse pensamento, o documento trazia inúmeras contribuições ao redirecionamento da alfabetização por entendê-la enquanto um “dos principais problemas que afligem os

educadores brasileiros, problemas estes configurados nos altos índices de repetência e evasão” (p. 9).²⁶

Aos professores descortinavam-se novas possibilidades de relação com a língua, onde as crianças tivessem seu direito à palavra respeitado para, desse modo, poderem revelar suas experiências que se constituiriam em ponto de partida do trabalho pedagógico. As discussões dos referenciais contidos no documento possibilitaram um conhecimento inicial das pesquisas de Emilia Ferreiro²⁷. Era o momento de convidar a criança ao mundo da escrita – paradigma difícil de ser entendido e, mais ainda, incorporado ao cotidiano de nossas ações à época. Esse mesmo receio mostrou-se elemento provocador de novas buscas e tentativas de acertos; afinal, muitas crianças continuavam à margem da apropriação do conhecimento e acreditávamos como urgente repensar procedimentos que viessem atender a todas. Às inquietudes, somaram-se mais leituras²⁸.

As pesquisas nos levaram a entender que a criança aprende a ler lendo, e a escrever escrevendo. Ousando, arriscando, agindo e interagindo com a língua, utilizando-se de seus conhecimentos prévios, encaminha seu aprender levantando e testando hipóteses sobre a relação fala/escrita. O erro deixa de ter uma conotação negativa para transformar-se em aliado: encarado como construtivo, revela a provisoriedade do ato de conhecer/aprender. Além disso, os erros passam a permitir que se identifique o raciocínio da criança e o momento no qual se encontra na construção do sistema de escrita.

Reconhecendo a criança como sujeito ativo de um conhecimento que já começa a formar-se antes mesmo de sua chegada ao universo escolar, onde é convidada a prosseguir nas análises – descartando algumas;

²⁶ Em 1992, recebemos um documento complementar – “Sugestões Metodológicas: Subsídios para a elaboração do Currículo Básico das Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro” – contendo diversas atividades pedagógicas com conceito-chave, indicação da(s) série(s) e objetivos.

²⁷ Dentre as leituras feitas, cito: FERREIRO (1987, 1990, 1995), FERREIRO & PALACIO (1987), FERREIRO (1987), FERREIRO & TEBEROSKY (1985)

²⁸ Dentre as leituras feitas, cito: KATO (1987), LEMLE (1988), SMITH (1989), GROSSI (1990), FREINET (1991), BRAGGIO (1992), CARVALHO (1994)

complementando, transformando e assegurando outras – as cartilhas tradicionais que usávamos deixaram de ter sua função porque impediam ou limitavam a criação, seja das crianças, seja nossa. Era um tempo em que ainda não se “sabia que errar é o risco de quem aprende. Nem que o erro produz acertos” (Magnani, 1993, p. 133). Havia, isso sim, “o medo de errar, convidando a escrever pouco para errar menos ainda” (Zaccur, 2001, p. 27).

Propostas e discursos intensos, corações em sobressaltos, tal qual Magnani (1993): assim vivíamos nossa prática²⁹. Muitos de nós continuávamos atrelados a métodos com etapas bem definidas; a pseudo-textos – histórias sem história; a relações dadas de palavras/frases, onde *Vovó tocava zabumba, usava xale e fumava cachimbo* – ou teria sido o vovô? – já nem me recordo mais. Penso que isso tem menos importância do que as interpretações errôneas sobre as idéias de Emilia Ferreiro. Uma delas foi o fato de entendermos que, mudando a decoração da sala – muitos livros, revistas, jornais, cartazes, letras, sílabas, palavras – a alfabetização, qual um passe de mágica, aconteceria. Nosso papel entrou em crise. Se antes, a sala era o palco para o exercício de protagonismo, e podíamos até dividi-lo com as crianças, agora a situação se invertia: não passávamos de coadjuvantes, muitas vezes sem fala própria ou sequer participação em destaque. Pensando bem, as crianças não teriam vivido desse modo por longo tempo?

Mediador, facilitador, dinamizador eram termos que passaram a representar o *observador* ou, no máximo, o *organizador* que selecionava e incorporava recursos ao dia-a-dia para que o aprender ocorresse

²⁹ Um novo documento, “Bloco Único”, enviado pela Secretaria Municipal de Educação em 1992, surge como continuidade do processo de discussão iniciado pelo anterior. Defendia uma escola de 1º segmento do 1º grau organizada em bloco único, com cinco anos de escolaridade, abolindo a seriação e promovendo avaliações contínuas sem reprovação. Além da valorização de aspectos como turmas heterogêneas, gestão democrática e currículo organizado de forma integrada e interdisciplinar trazia, nos pressupostos metodológicos, as contribuições dos estudos de Piaget, Ferreiro e Vygotsky. O conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky legitimava a importância da heterogeneidade das turmas. O documento também continha sugestões de encaminhamentos metodológicos para as diversas áreas do conhecimento.

espontaneamente. Ora, se é a criança quem constrói seu conhecimento, mediado por um ambiente enriquecido de materiais, até que ponto eu, professora, posso/devo intervir nesse processo tão pessoal? Cabe ressaltar que as crianças também foram renomeadas: Pedro, o silábico; Ana, a alfabética; João, o pré-silábico. Acredito que elas estavam acostumadas a renomes: pouco tempo antes eram sensório-motoras, pré-operatórias... Evitando fugir à regra, vejo que continuei classificando as crianças.

Ontem, Bia e Camila arrasaram no auto-ditado. Bia está 'silábica' e, em alguns casos, 'alfabética'. E Camila já escreve quase tudo. (Diário, 01/10/99)

Muitas questões atormentavam a mim e aos companheiros de escola e que se descortinavam no embate entre as concepções do documento e nossas vivências. Por outro lado, foi muito agradável ter a liberdade de poder fazer diferente, cortar as amarras que nos prendiam – professores e crianças – a um fazer repetitivo, sem qualquer cor ou sabor, cheiro ou prazer, desprovido de sentido. Os textos começavam a contar uma história; nada mais de *A pata nada no lago* ou *Guto guarda a goiaba na gaveta*. Era bem verdade que, até então, não havíamos nos preocupado com o fato do menino guardar a goiaba justamente na gaveta.

Entre cursos, reciclagens, centros de estudos e reuniões informais – momentos de muito questionamento, discussões, brigas mesmo e, principalmente, trocas de experiências que deram certo ou não – passamos a acreditar numa outra possibilidade de relação entre nós mesmos, crianças e a língua escrita, na construção de um aprender significativo, afetivo e prazeroso. Mas, ainda não foi dessa vez que silenciámos, definitivamente, as formalidades de um ensino/aprendizagem tradicional; como também não percebemos o significado contido nas contribuições de Vygotsky. Mais um encontro nos foi agendado: a Multieducação estava chegando, com outras propostas de diálogo, desconstrução e reconstrução. Iríamos viver um novo período de intensas indagações, desentendimentos e emoções.

Nos últimos anos, principalmente na escola pública, o discurso da mudança virou moda escolar, como decorrência do consenso sobre as evidências e suas causas, as quais poderíamos resumir como girando em torno de três grandes eixos: o governo, que não investe em educação e não paga bons salários a seus funcionários; os alunos, que não conseguem superar suas carências e aprender; os professores, que são mal formados e pouco competentes. (...) Dependendo da ênfase que se dê a um ou a outro eixo como causa, discurso e ação orientam-se ora para a mobilização corporativa-sindical, ora para os estudos sobre a aprendizagem ou sobre contribuição de outras áreas profissionais, ora para a atualização e reciclagem do professor em métodos e conteúdos de ensino (Magnani, 1993, p. 25-26).

3.2.2

Proposta Conceitual da SME-Rio, 1996: Núcleo Curricular Básico Multieducação

A partir de 1994, já trabalhando na escola atual onde o diário foi escrito, os professores da rede pública municipal do Rio de Janeiro começaram a participar da discussão e construção coletiva de um novo currículo – o Núcleo Curricular Básico Multieducação – através de documentos enviados pela SME com os quais deveríamos interagir, aceitando ou não as propostas sugeridas³⁰. Recomeçamos o debate acerca do fazer. Em 1996, o currículo era distribuído aos professores. O documento destacava Multieducação como “o domínio da leitura e da escrita numa sociedade letrada; a construção do conhecimento elaborado numa sociedade moderna; a vivência de formas de participação numa sociedade democrática e a construção de valores para o convívio numa sociedade solidária” (SME-Rio, 1996, p. 14).

Contextos e culturas, idéias e visões de mundo eram pensados em sua diversidade. E para atingir a esses objetivos, os professores deveriam reavaliar e replanejar suas práticas na tentativa de articularem *princípios educativos* – meio-ambiente, trabalho, cultura, linguagens – e *núcleos*

³⁰ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Multieducação – proposta. Rio de Janeiro, 1993. Este foi o primeiro documento, de uma série de quatro, entregue em versão preliminar aos diretores de Decs (Distritos de Educação e Cultura, atuais Cres) e de escolas, em finais de 1993; e trazia orientações para a discussão na semana de planejamento do início do ano letivo seguinte. Os demais, recebidos posteriormente, destacavam “as teorias influentes no campo da educação de 1º grau e suas conseqüências na prática pedagógica”, os “pressupostos, conteúdos e conceitos das diferentes áreas de conhecimento”, e “os processos de avaliação”.

conceituais – identidade, tempo, espaço, transformação. Ao “criticar e alterar conteúdos enciclopédicos, desvinculados da realidade e desprovidos de sentido” (p. 106-107), a proposta procurava valorizar as relações e o diálogo com o mundo – a vida que pulsa fora da escola – originando um currículo comprometido com a “ampla circulação, apropriação e troca de saberes do mundo de hoje” (p. 105).

As disciplinas que compunham o Núcleo Curricular Básico eram: Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Artes Cênicas, Artes Plásticas, Educação Musical e O Enfoque Religioso na Pluralidade Cultural; este último, destacando uma religiosidade marcada por heranças indígena, européia e africana. A Educação Especial constituiu-se em um capítulo denominado “Multieducação Especial”, acentuando que os Princípios Fundamentais e Núcleos Conceituais da Multieducação deveriam “ser os mesmos para todos os alunos” (SME-Rio, 1996, p. 190). Dessa forma, haveria necessidade de adaptações curriculares para que os alunos portadores de necessidades educativas especiais fossem atendidos em suas especificidades.

Tempo de mudança, tempo de pensar o contexto social e histórico da educação, tempo de repensar a organização curricular. O que a Multieducação pretendia era uma escola que desenvolvesse “um currículo comum de experiências cognitivas, afetivas, sociais e culturais, levando em conta, ao mesmo tempo, a singularidade de alunos e professores” cuja preocupação fosse a de “trabalhar com o local e o universal, tornando esta escola verdadeiramente democrática porque parte da cultura do aluno para inseri-lo na cultura mais ampla” (p. 107).

Convivemos mais intensamente com teorias e teóricos, na tentativa de procurar embasar o projeto pedagógico buscando pontos convergentes e complementares dessas contribuições. Jean Piaget, Emilia Ferreiro, Paulo

Freire, Célestin Freinet³¹ estiveram presentes nos textos prévios recebidos e na apresentação final do documento. Entretanto, o teórico que conhecemos mais intensamente foi Lev Semyanovitch Vygotsky³²: o processo sócio-histórico de desenvolvimento do indivíduo; a relação entre aprendizagem e desenvolvimento; a importância da interação social que acentua a centralidade da linguagem na constituição do sujeito e na construção do conhecimento; a valorização do brincar e o desafio de instituir-se a ludicidade na escola onde “o jogo e a brincadeira devem invadir o espaço escolar a fim de transformá-lo num espaço de descobertas, de imaginação, de criatividade, enfim, num lugar onde professores e alunos sintam prazer pelo ato de conhecer, através de ensinar e aprender” (SME-Rio, 1996, p. 88), mostraram-se como temáticas privilegiadas dos estudos desse teórico.

O discurso da Multieducação aliado à prática pedagógica traduziam o aprender e conhecer em relações impregnadas de sentido. Ao se buscar trazer para a escola a vida que existia fora dela, reconfigurava-se o espaço escolar enquanto lugar de construção significativa de uma aprendizagem contextualizada. O que mais despertou interesse foi a questão da interdisciplinaridade oportunizada pela articulação entre os Princípios Educativos e os Núcleos Conceituais – embora essa oportunidade de junção não se mostrasse tão clara no início. Contra a fragmentação do trabalho aliava-se, agora, a possibilidade de inter-relação dos saberes. Lembro que uma das primeiras providências foi a de extinguir os cadernos para cada disciplina; não havendo mais partes estanques e sim um todo que interage através de suas partes, entendia que apenas um caderno seria necessário – atitude censurada por alguns colegas e respeitada por outros.

Refletindo sobre a proposta da Multieducação penso-a como um processo marcante na ampliação das discussões da ação educativa; processo que não se encerrou após a entrega, aos professores, da edição final do

³¹ Dentre as leituras feitas, cito: OLIVEIRA (1995), FREIRE (1995, 1997, 1999, 2001)

³² Dentre as leituras feitas, cito: VYGOTSKY (1998a, 1998b)

documento. No período de 6 de agosto a 25 de outubro de 1996, perfazendo um total de 72 horas, a SME-Rio promoveu um curso – de caráter opcional, mas pelo qual os professores receberam uma ajuda de custo – sobre as temáticas da proposta curricular, através de vídeos e debates realizados nas escolas-pólo. Ao final, avaliação escrita e certificado de aprovação. Será que já estávamos preparados para responder às indagações de Moreira (2005)?

O acesso à escola tem sido democratizado e o número de anos de escolaridade tem aumentado. O rendimento escolar, porém, continua precário, abaixo das expectativas. Os resultados obtidos em exames persistem em se mostrar insatisfatórios. Parece que, a despeito de inúmeras conquistas, ainda se engatinha no processo de se associar a permanência ao sucesso no desempenho escolar. O estranho continua a desafiar-nos. Como conhecê-lo melhor? Como entendê-lo melhor? Que se pode/deve aprender com ele? Que fazer para ensiná-lo? (Moreira, 2005, p. 31).

3.2.3

Proposta Conceitual da SME-Rio, 2000: 1º Ciclo de Formação

Penso que os professores continuaram buscando respostas às questões suscitadas por Moreira (2005) acima. No ano de 1999, a SME-Rio propôs um novo diálogo: desta vez, para a implantação do ciclo de formação. Apostilas com pressupostos teóricos e sugestões de atividades enviadas às escolas, lidas, discutidas e avaliadas, receberam sugestões e críticas dos professores. O resultado dessa jornada de encontros culminou com a elaboração do “1º Ciclo de Formação: documento preliminar”, apresentado aos professores no ano seguinte. Gradativamente, o 1º ciclo de formação começou a ser implantado na rede pública municipal. Analisando a organização da escolaridade em ciclos ou experiências de progressão continuada, Mainardes (2001) adverte para

a necessidade da formulação, nas redes de ensino, de um projeto educacional amplo e consistente, com a definição de princípios pedagógicos, definição de um currículo comum, investimentos na formação contínua dos professores e no fortalecimento da escola, garantia de melhores condições de trabalho, democratização da educação em todos os níveis, conscientização dos pais e alunos, espaço para que profissionais da educação participem ativamente na formulação

deste projeto, deixando de serem vistos como meros executores de projetos dos quais não compartilham (p. 49).

A SME apresentou o documento como uma releitura do Núcleo Conceitual Básico Multieducação, destacando os princípios básicos do ensino fundamental em ciclo de formação como a continuidade do desenvolvimento do educando e o respeito às singularidades e aos diferentes ritmos de aprendizagem de cada aluno, entre outros aspectos. Revendo o texto, observo a preocupação didática na explicitação dos conceitos básicos visando um adequado entendimento da organização do currículo em ciclo e à proposição de inúmeras atividades concebidas como relevantes na aquisição da leitura e da escrita. Assim como na Multieducação, Vygotsky mostrou-se novamente um interlocutor privilegiado; a ele somaram-se as contribuições dos estudos de Magda Soares³³.

Segundo o documento preliminar, o ciclo de formação – compreendendo três anos de escolaridade para crianças que ingressavam no processo de alfabetização aos seis anos – surgiu diante da necessidade de se promover outras relações com o tempo, o espaço e o currículo na tentativa de “romper as barreiras à aprendizagem que foram construídas por uma tradição de exclusão muito forte e que as práticas escolares têm vivido historicamente” (SME-Rio, 2000, p. 7). A seriação, entendida como elemento que fragmentava e impedia a continuidade do processo de aprender, cedia lugar ao ciclo que entendia o ser humano enquanto alguém em contínuo processo de crescimento. O tempo de um ciclo já não era mais o tempo da seriação, mas “o tempo da **totalidade**, não da totalidade em que o todo é igual à soma das partes, mas da totalidade que é fruto da inter-relação entre as partes” (p. 4).

A implantação do ciclo surgiu como uma resposta às indagações. Sendo uma professora que procurava acompanhar a turma nos anos seguintes, acreditava como demasiado injusto reprovar uma criança, obrigando-a a

³³ Dentre as leituras feitas, cito: SOARES (1997, 2000)

recomeçar um percurso que acreditava estar em andamento. A possibilidade da aprovação automática, trazida pelo ciclo, revelava-se como uma vitória nesse aspecto. Contudo, a questão da aprovação automática ocupou o centro das discussões na escola. As opiniões divergiam, embora todos estivéssemos preocupados com uma aprovação desprovida de critérios e de compromisso com o ato de aprender.

Reconheço que a aprovação automática, pensada no ciclo, nada tem a ver com uma aprovação incondicional. A escola, sendo espaço de apropriação do conhecimento sistematizado, requer comprometimento da comunidade educativa na aprendizagem de todos os alunos. O compromisso com essa promoção é ainda maior quando se evidencia o direito da criança aprender e, mais ainda, avançar em seus conhecimentos dentro de uma idéia que supõe totalidade e não fragmentação.

É desnecessário lembrar que a reprovação é negativa em qualquer sistema de ensino. Ela traz repercussões negativas para os alunos (autoconceito negativo, estímulo à evasão) e para o próprio sistema de ensino (desperdício de recursos, congestionamento do sistema). Se, por um lado, entende-se que a promoção deveria ser uma qualidade inerente ao sistema, por outro, a implantação de ciclos ou regime de progressão continuada (com a manutenção das séries) precisa ser cuidadosamente acompanhada e avaliada, com a finalidade de evitar tanto o rebaixamento da qualidade do ensino quanto o não-atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos (Mainardes, 2001, p. 47-48).

Mais recentemente, no ano de 2005, a SME enviou aos professores fascículos para a atualização da Multieducação. Essa produção, originária de discussões entre as comunidades escolares e as Coordenadorias Regionais de Educação, foi apresentada em duas séries: “Temas em Debate”, com reflexões de caráter mais teórico; e a “Multieducação na sala de aula”. Cada proposta conceitual, em seu determinado contexto histórico, abriu espaços de reflexão sobre o aprendizado da língua escrita. Pressupostos teóricos, aliados às proposições de atividades e às trocas entre os pares, permitiram rever e transformar a prática educativa.

Ressignificar a ação cotidiana, nas tramas que se tecem no interior da escola, não é um percurso simples e muito menos definitivo. A dialética da mudança pressupõe ousar e temer, avançar e retroceder: tal qual um grande baile, são dois passos pra lá e um pra cá. Descrevo, em seguida, situações da prática docente que permitiram articular e aprofundar a construção conceitual vivida.

3.3

Uma turma de alfabetização entre atos e palavras

Às vezes eu parava só para olhá-los – cadernos e lápis nas mãos, olhares para o que era preciso observar, conversas e ajuda mútua – e batia um orgulho grande de poder possibilitar isso a eles e a mim também. Perdemos tanto tempo arranjando desculpas para não fazermos determinadas propostas mais ‘arrojadas’ que nem percebemos os momentos preciosos que podemos estar deixando de ganhar. (Diário de aula, 20/04/99)

Cursos de especialização, reciclagens, capacitações, centros de estudos, conselhos de classe, leituras e debates traduziram-se fontes permanentes de reflexão teórico-prática. Contudo, diante da ousadia do novo e da apatia do institucionalizado, há um longo intervalo preenchido pelo medo de inovar em contrapartida ao desejo de experimentar, arriscar, investigar, criar, enfim, desconstruir para reconstruir. Dentro de uma perspectiva transgressora de fugir do óbvio na perseguição pelo imprevisível, relato, neste item, algumas experiências significativas da turma de alfabetização na aquisição da língua materna em sua existência prática.

Inicialmente, descrevo dois projetos que culminaram por ocasião da festa de aniversário da escola. O primeiro – a confecção de uma maquete – encontra-se descrito integralmente nas páginas do diário; o segundo – as cobras – contempla outras possibilidades de registros. Logo após, apresento duas alternativas de avaliação: uma do ano de 1999 e relatada no diário; e outra do ano seguinte. Ambas evidenciam a continuidade de um processo em toda a sua concretude histórica: o da criança se alfabetizando e se fazendo conhecer pela escrita. Observando a questão

específica da alfabetização, o princípio norteador de mudança encontra-se vinculado ao entendimento da interação sujeito-língua-contexto. Pacheco (1997) defende que “a linguagem constituindo-se no sujeito e sendo constituída pelo sujeito abre a perspectiva de pensar o sujeito na linguagem e da linguagem (p. 19).

3.3.1

Vivendo a passear

Ao longo de 1999 e 2000, a turma de alfabetização abriu os portões da escola e partiu para o mundo disposta a travar relações com a vida que se vive fora da sala de aula. Ficamos conhecidos pelo sub-título acima. O aniversário da escola, sempre comemorado em grande estilo, levando-se em conta que mais de cem anos é uma idade representativa³⁴, serviu de propósito à primeira saída. Decidimos observar o quarteirão e confeccionar uma maquete com as informações colhidas para futura exposição. Funções foram organizadas compondo grupos de observadores das placas de sinalização, cartazes de propaganda, nomes das lojas comerciais, números dos prédios, detalhes como árvores, lixeiras, postes..., além do grupo que deveria recolher folhetos e cartões de propaganda das lojas comerciais (Figuras 2 e 3).

Após quase uma hora de preparação – conversas, idas ao banheiro, distribuição dos crachás, divisão dos grupos com respectivas funções nos crachás, aviso à direção e à merenda sobre possível atraso – saímos. O passeio foi o maior sucesso! As crianças estavam eufóricas e participativas, cada uma fazendo o seu papel – às vezes confundiam as funções, mas os crachás informavam da finalidade. Foi bom perceber como eram recebidas em cada ambiente. Algumas pessoas nem olhavam para as crianças (do grupo dos cartões, por exemplo), precisando da minha intervenção; outras, não só as recebiam como colaboravam muito educadamente. A cada momento era preciso dar um tempo para aguardar algum grupo mais lento ao registrar alguma informação (ou com muitas informações a registrar num curto espaço da rua). Eu só organizava e cuidava para que ninguém caísse, ou chegasse mais próximo da rua – ela é um agito só. Todo cuidado é pouco. (Diário, 20/04/99)

³⁴ Zé Índio, que na verdade chamava-se Zózimo, era negro e ex-escravo. Foi criado por uma família proprietária de fazenda. Aprendeu a ler e escrever e, ao voltar de uma viagem à Europa fundou, em 1861, a “Escola Zé Índio” no alpendre da fazenda, freqüentada pelos filhos de escravos e pessoas sem posse. Essa é a origem da escola atual, tombada em 21/06/90. (Fonte: “Guia das Escolas Tombadas da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro”, organizado pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.)



Figura 2 – Crianças copiando o nome da veterinária



Figura 3 – Crianças pegando o cartão de propaganda da loja

A satisfação, produto dessa experiência, encontra-se em destaque na epígrafe deste item. Durante dias, as crianças trouxeram sucatas e prepararam os materiais para a montagem do quarteirão; tudo feito em grupos.

Pintamos todas as caixas que conseguimos. Elas representarão os prédios (sabão em pó) e as casas (leite longa vida). Forramos as mesas, antes, para não sujar. Para separar oito mesas para o trabalho de pintura, precisei apinhar os dois outros grupos. Mas deu tudo certo. É impressionante como as crianças quando estão ocupadas em algo que lhes interessa não têm tempo para 'bagunça'. Se eu tinha alguma dúvida (eu não tinha!), hoje isso ficou comprovado! (Diário, 03/05/99)

Sáimos novamente – agora, um grupo menor de crianças – para pesquisarmos o nome da rua lateral à escola porque não havia placa próxima. Fomos encontrá-la no final do outro quarteirão.

Depois, saí com mais um grupo (dessa vez maior) para entregar os convites da exposição e da festa (Figuras 4 e 5). Em cada lugar, uma das crianças entregava o convite e explicava o motivo. Eu evitava falar; deixava eles se virarem. Nos prédios, pedimos aos porteiros que colocassem no 'mural' da portaria. Entregamos até na banca de jornais. Uma senhora, que estava na loja de vidros, encontrou com o grupo na rua, já voltando para a escola, e elogiou a iniciativa. Eu adorei, claro! Novamente pude perceber as pessoas que valorizam e param para escutar as crianças e aquelas que nem as 'enxergam'. O barzinho, no final do quarteirão, e a farmácia foram dois lugares que as crianças não conseguiram qualquer

receptividade. Felizmente, na maioria dos locais, elas foram muito bem recebidas. Adorei vê-las falando sem inibição. Às vezes se empolgavam tanto que eu precisava pedir que repetissem para que as pessoas entendessem. E todos falaram, cada um na sua vez. (Diário, 06/05/99)



Figura 4 – Criança entregando o convite da festa na banca de jornais



Figura 5 – Criança entregando o convite da festa no bar

Chegou finalmente o dia tão esperado: aniversário da escola e exposição da maquete. Salas abertas à visita das famílias e comunidade próxima, com direito a Hino Nacional, parabéns pra você, flores e bolo imenso o suficiente para todos poderem saboreá-lo.

Estava particularmente feliz ao ver tudo pronto. Acredito que foi um dos trabalhos de alfabetização mais completo que já fiz com as crianças, ao longo desses anos. Como é que depois disso alguém ainda pode chegar e perguntar quando vai começar a alfabetização 'propriamente dita'? (Diário, 07/05/99)

O PASSEIO NA RUA – NO DIA 20 DE ABRIL, FOMOS PASSEAR PELA RUA, ESCREVER OS NOMES DAS LOJAS, OS NÚMEROS DOS PRÉDIOS, DESENHAR AS ÁRVORES E AS PLACAS, PEGAR OS CARTÕES DAS LOJAS, DESENHAR OS SINAIS. ESCRIVEMOS TUDO ISSO NOS CADERNOS. O PASSEIO FOI RADICAL! (Texto construído coletivamente e escrito por mim em bloco)

Cada etapa do projeto, devidamente registrado com fotos e textos explicativos, traduziu-se em um álbum que seguia, diariamente, para a casa das crianças qual um livro emprestado da biblioteca. Foi possível aos pais conhecerem o dia-a-dia dessa construção a partir da narrativa das crianças.

Hoje, ao ler Pacheco (1997), questiono até que ponto naquele momento não retirei das crianças o papel de sujeito na construção desse e de outros textos, inviabilizando a realização de um trabalho que estimulasse

a escrita da forma que podiam e sabiam. As experiências de fora da escola não se traduziram em experiências com a escrita da própria criança em sala de aula.

A autora ressalta em seus estudos que, ao começar a produzir os primeiros textos, a criança utiliza-se de aglomerados de letras, aparentemente desprovidos de sentido, mas que assumem significação na medida em que são lidos por ela, procedimento denominado de “intenção de texto”. Para Pacheco (1997), essa questão deveria orientar “o trabalho cotidiano das classes na perspectiva da aprendizagem da modalidade escrita de linguagem, desde o início do trabalho na C.A.” (p. 99). Procurei rever momentos de minha prática como professora alfabetizadora onde houvesse dado ênfase aos usos e funções sociais da escrita, com a criança assumindo a autoria de seus próprios textos.

Vivendo na tensão entre fazer pela/para a criança e estimulá-la a ousar, arriscar, descobrir, nos defrontamos com distintas propostas de produção de texto: ora a professora escrevia as histórias organizadas pelo grupo (Figura 6); ora as crianças em grupo tentavam escrevê-las – como, por exemplo, a receita da massinha (Figura 7); e, finalmente libertas das amarras da professora ansiosa e temerosa, as crianças seguiam livre rumo à própria produção autoral – a interpretação de uma história³⁵ (Figura 8) e a história de um aniversário de fim de semana (Figura 9) são alguns exemplos.

Com o ano apenas principiando, havia tempo suficiente para novos passeios. As crianças visitaram as escolas públicas mais próximas; conheceram o Jóquei e alimentaram o cavalo Pilão; prestigiaram, com sua presença e muita caminhada, o Projeto Tamar, em exposição na Lagoa; assistiram ao filme “Otto e o aviãozinho de papel³⁶”; contemplaram a imensidão de um céu estrelado, na cúpula do Planetário; comemoraram o

³⁵ HETZEL, Bia. **Rosalina**: a pesquisadora de homens. São Paulo: BRINQUE-BOOK, 1997.

³⁶ Projeto “A escola vai ao cinema”: uma parceria do Unibanco com a Prefeitura do Rio de Janeiro..

dia das crianças no Parque da Cidade, com direito a show e piquenique; e brincaram muito, semanalmente, na quadra da Puc. As histórias passaram a ser escritas por elas, no quadro, com a ajuda da turma nas reflexões. Eu também fazia parte do grupo e não era mais a única autora (Figura 10).

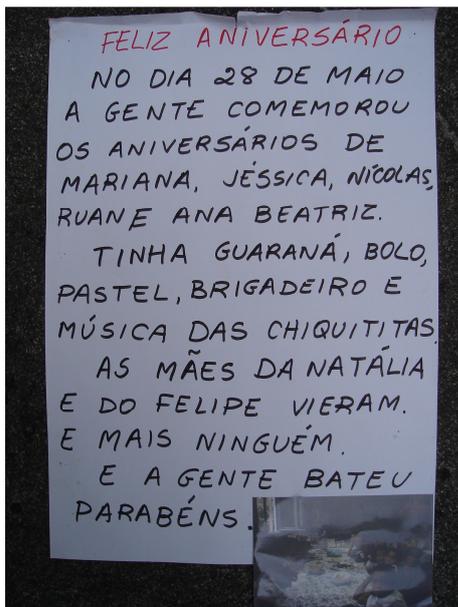


Figura 6: Texto construído coletivamente e escrito por mim em blocão

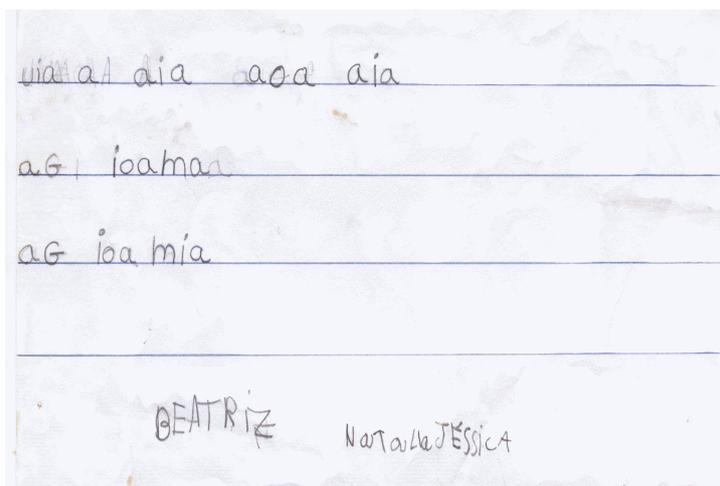


Figura 7: Escrita espontânea da receita de massinha



Figura 8: Interpretação de história através de desenho



Figura 9: Registro de acontecimento do fim de semana

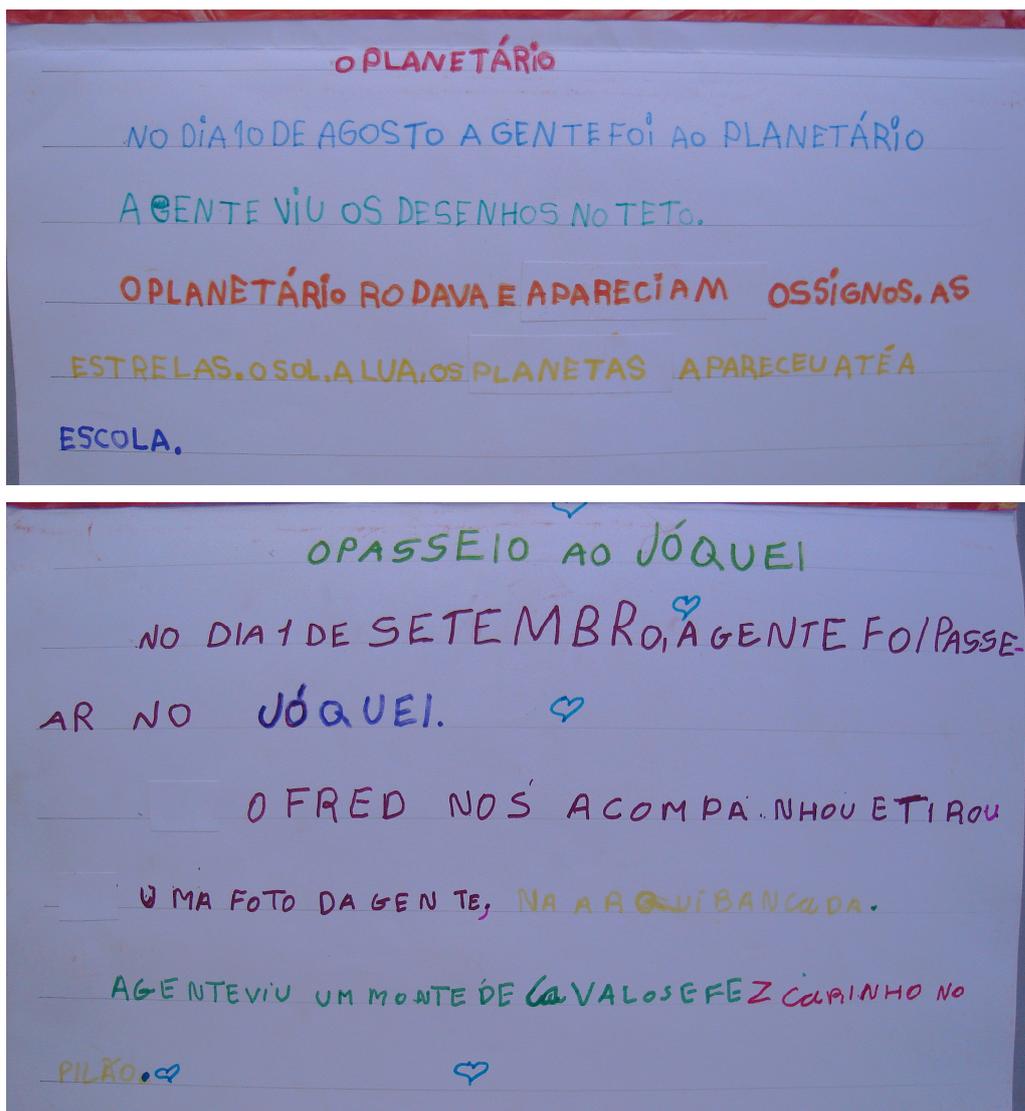


Figura 10: Histórias de passeios

Uma vez que o tema é a autoria, o relato do projeto seguinte reafirma a criança sujeito competente de seu próprio aprender na medida em que conquista segurança e autonomia na produção de uma escrita repleta de sentido.

3.3.2

Do que uma cobra é capaz!

Dia de educação física na Puc³⁷. Durante caminhada até o campo de terra, as crianças descobrem uma pequena cobra se arrastando pela

³⁷ A escola, contando com um pequeno espaço físico externo, realizava as aulas de educação física e recreações na PUC.

encosta do matagal: surpresa, medo e muita curiosidade. Um funcionário da instituição matou o animal pois disse tratar-se de uma cobra coral verdadeira. Pronto. Aqui começava o projeto sobre cobras que culminaria em uma nova exposição para os festejos do aniversário da escola; e prosseguia a construção coletiva da história da turma de alfabetização iniciada em 1999³⁸.

Cobra coral verdadeira? Coral falsa? Cobra venenosa? As indagações se multiplicavam. De volta à sala, decidimos que o primeiro passo seria o de pesquisar sobre o assunto: um trabalho de casa estimulante para as crianças, a professora e até a coordenadora da escola. No dia seguinte, o espaço da aula foi invadido por uma imensa variedade de textos, cartazes, fotos para observar, ler, travar contatos com mais conhecimentos. Toda a escola se mobilizou na coleta desses materiais. Recebemos contribuições até de textos da internet e de uma revista francesa que deixou as crianças curiosas no contato com outra língua. Livros, revistas e enciclopédias da sala de leitura também foram utilizados na pesquisa.

Destaquei uma publicação científica³⁹ para elaborar resumo sobre a vida das cobras, lido pelas crianças individualmente ou em duplas. Confeccionamos um grande livro com esse texto, enriquecido de desenhos. As páginas acabaram sendo expostas no corredor da escola, despertando o interesse em quem passava. O conteúdo do resumo também foi xerocado e fixado em cadernos onde as crianças registravam descobertas: forma encontrada de partilharmos com as famílias o que estava sendo experienciado na escola.

A turma propôs assistirmos a um vídeo. Através de bilhetes para a coordenadora da escola, solicitamos o empréstimo desse material. Os textos, escritos individualmente, possibilitaram perceber o momento de

³⁸ Este projeto foi desenvolvido nos meses de março e abril de 2000 e contou com inúmeras possibilidades de registro.

³⁹ “Ciência hoje das crianças”, SBPC, Fundação Banco do Brasil, ano 7/janeiro-fevereiro de 1994.

cada criança na apropriação da escrita; e auxiliá-la na reflexão dos impasses (Figura 11). Como o tema era vasto, e a curiosidade infinita, lembramos que a mãe de duas crianças gêmeas da sala era bióloga. Uma nova idéia surgiu: convidá-la para uma palestra. A empolgação das crianças caracterizava um processo vivo e participativo onde as decisões cotidianas eram tomadas em conjunto, implicando no compromisso com um aprender significativo.

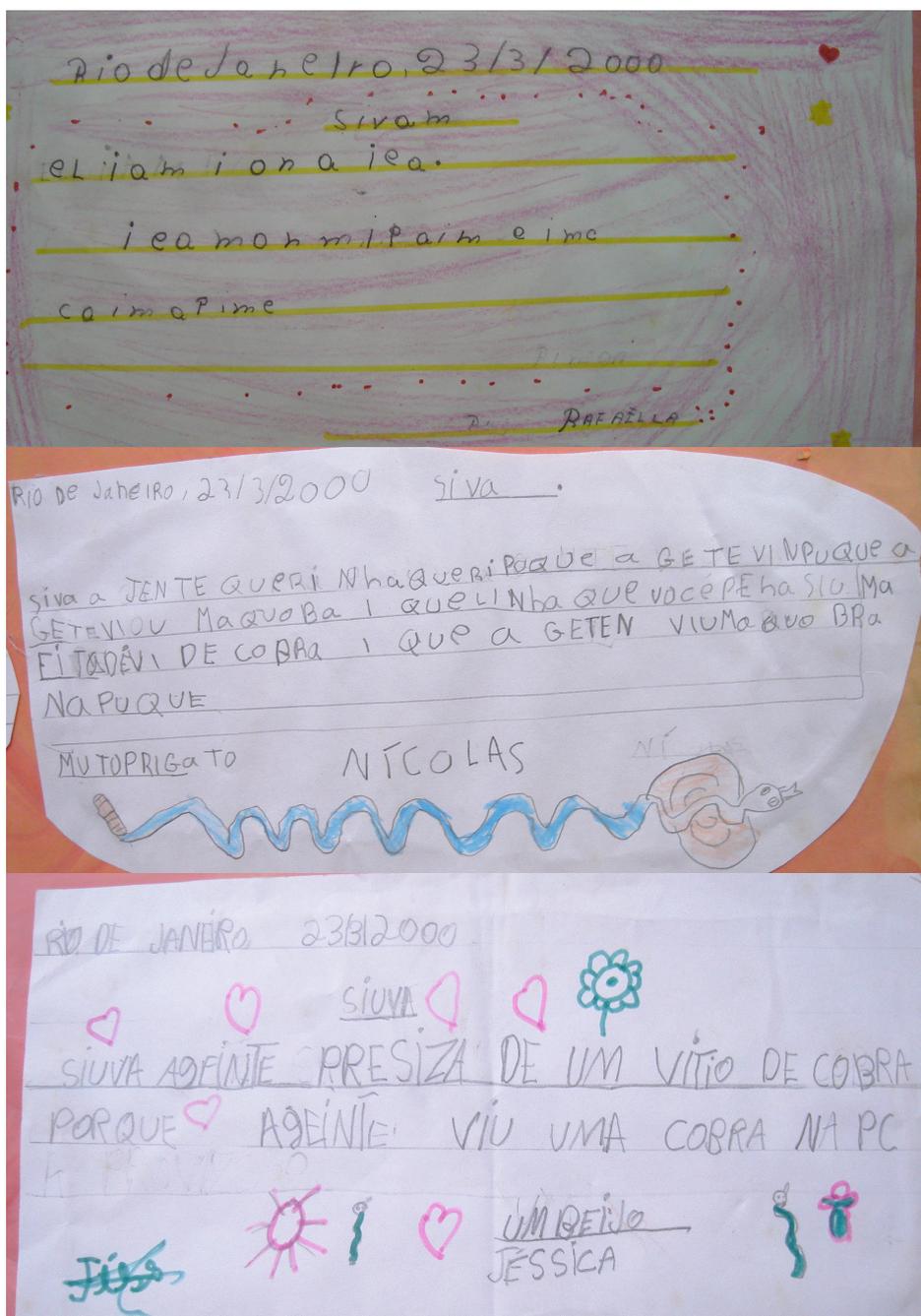


Figura 11: Escrita individual de bilhete para a coordenadora da escola

Convite feito, e aceito por Márcia, a mãe-bióloga, que recebeu uma relação de questões ainda sem respostas sobre o assunto, levantadas pela turma e escritas em blocão: qual a cobra mais venenosa? Quando a cobra nasce, ela já tem veneno? Por que uma cobra que come cobra venenosa não morre? Por que se faz o soro com o veneno da cobra, se o veneno mata? A cobra tem nariz? Cobra transa?... Inúmeras histórias de cobras continuaram sendo trazidas. Resolvemos socializá-las, criando o jornal “Ataque das cobras”: relatos sobre acontecimentos ocorridos com membros ou amigos das famílias. Os textos foram revistos, sob a forma de reescritura, com a participação de todos (Figura 12).

A professora do 1º ano do ciclo, durante caminhada em visita ao sítio de um amigo, encontrou uma cobra morta e nos trouxe de presente. A turma ficou impressionada com o tamanho. Passamos então a investigar tamanhos de cobras e a traduzir as descobertas de forma bastante concreta: um rolo de corda fina e uma fita métrica era do que as crianças precisavam para medir a grandeza de cada cobra pesquisada nos textos sobre a temática. As cobras ficaram enroladas e fixadas no mural da sala (Figura 13). Sabíamos que a cobra presenteada precisaria de algum procedimento para não estragar. Nós a queríamos como o primeiro exemplar de um laboratório de ciências. A diretora, contando com a ajuda de Márcia, comprou os materiais necessários para tal procedimento.

Como a sala da alfabetização era uma das menores da escola, marcamos a palestra de Márcia para o dia em que teríamos disponibilidade de uso da sala de leitura – um espaço bem maior. Assim, as crianças das outras turmas também poderiam participar. Márcia chegou carregando caixas e mais caixas de isopor, repletas de cobras; e um cartaz com muitos detalhes da palestra a ser proferida (Figura 14). Sua dedicação encantou a todos – crianças e adultos da escola. Ainda houve tempo de *preparar* nossa cobra. Inauguramos o laboratório: a prateleira de uma das estantes da sala de leitura. A singularidade da experiência foi toda filmada⁴⁰.

⁴⁰ Em conversa informal, após a palestra, Márcia contou que ficara até às 3 horas da madrugada preparando o cartaz porque queria que a turma entendesse todos os

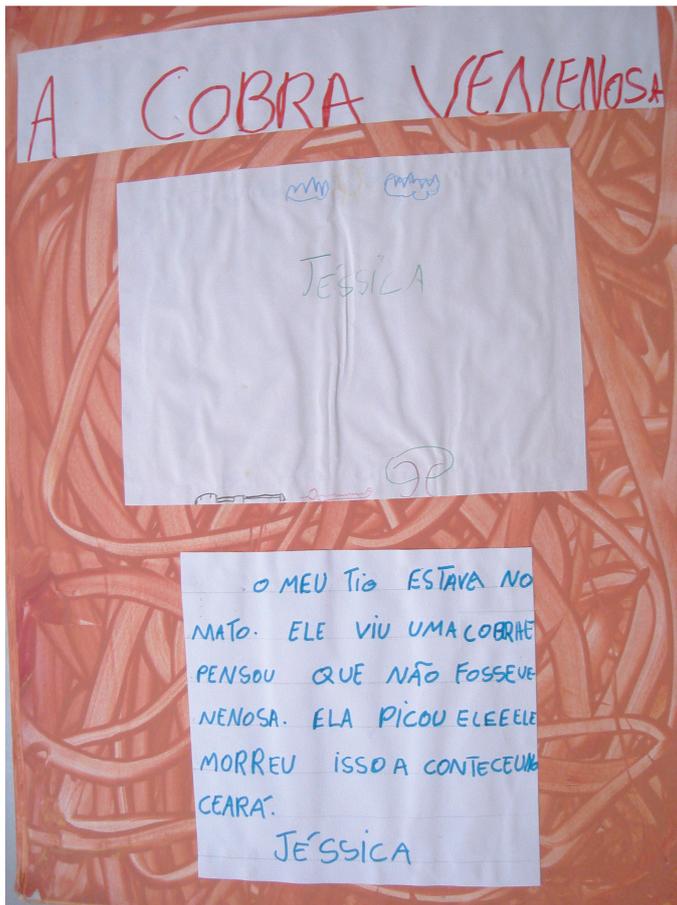


Figura 12: Notícia do jornal “Ataque das cobras”

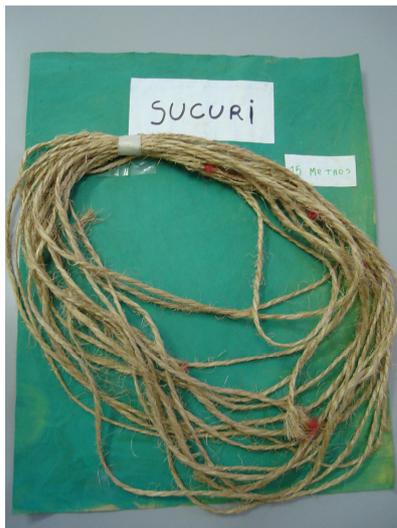


Figura 13: Medindo o tamanho das cobras

detalhes abordados. Na véspera da apresentação conseguiu, junto à Universidade em que se formara, o empréstimo das cobras. Ainda tentou agendar uma visita ao Instituto Vital Brasil, em Niterói, mas não foi possível; então, trouxe para as crianças cartazes explicativos sobre o tema.



Figura 14 – Márcia durante a palestra.

Para não perder nenhuma oportunidade, agendamos visita orientada ao Jardim Zoológico (Figura 15). Algumas mães nos acompanharam, entre elas Márcia, com um bolo feito para a ocasião. As crianças encantaram-se e assustaram-se com os diversos espécimes de cobras observados. Tiveram a oportunidade ver peles penduradas em galhos de árvores demonstrando que uma cobra estava em “mudança”. Uma jibóia, ao vivo, recebeu carinhos desajeitados de algumas crianças mais destemidas.

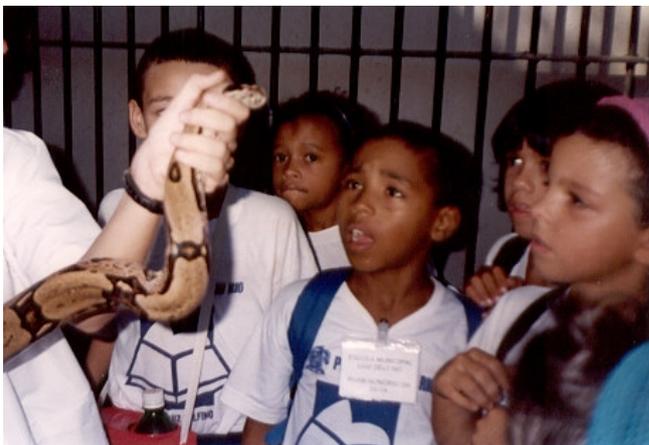


Figura 15 – Crianças observando uma jibóia

No dia do aniversário da escola, todas as “cobras” foram “desamarradas” e esticadas pela sala, o mais próximo do teto para que pudéssemos receber os visitantes. As famílias compareceram e puderam observar os diversos trabalhos sendo apresentados pelas próprias crianças. Foi muito

agradável perceber o entusiasmo com que compartilhavam dos conhecimentos adquiridos e o apoio recebido pelos familiares.

A grande questão que o projeto possibilitou foi a desconstrução da idéia de que o professor sabe tudo. Todos pesquisamos e aprendemos, entre outras coisas, como se forma o guizo da cascavel, quais as cobras mais venenosas, o que são fossetas loreais e, principalmente, a importância da preservação das cobras para a sustentabilidade do meio ambiente. As crianças construíram materiais diversos inter-relacionando linguagem oral, leitura e produção de textos. Sabendo que as informações seriam compartilhadas, houve uma atenção maior à legibilidade com a revisão ortográfica pertinente ao processo. Conquistaram o papel ativo de sujeitos da linguagem e na linguagem, segundo as palavras de Pacheco (1997).

Toda essa construção, constantemente avaliada, fornecia subsídios para rever e redimensionar o trabalho pedagógico. O próximo tema aborda duas possibilidades mais sistemáticas de análise da caminhada da turma de alfabetização e assim descobrir em que ponto da estrada cada criança se encontrava. Dessa forma, seria possível ajudá-la a prosseguir suas andanças.

3.3.3 Avaliar para conhecer e conhecer-se

O termo avaliação apresentava diferentes enfoques para os professores. No momento de avaliar, discursos e práticas, por vezes, não convergiam. Sabíamos que o processo da criança deveria ser avaliado, e não o resultado final; que o ato de avaliar perpassava a ação educativa; que era essencial à educação quando concebida como questionamento e reflexão da prática; e que a função diagnóstica da avaliação traria subsídios para o professor ressignificar sua atuação⁴¹. Mas, no meio do caminho havia uma prova, havia uma prova no meio do caminho, instituindo a necessidade/prioridade de uma nota com poder classificatório. Entre

⁴¹ Dentre as leituras feitas, cito: HOFFMANN (2005) e LUCKESI (1995)

incontáveis dilemas que se apresentavam ao professor: como criar um instrumento avaliativo que assegurasse a visibilidade dos progressos de cada criança e, ao mesmo tempo, servisse de referência para a reformulação e/ou continuidade do processo de aprendizagem?

Na tentativa de fugir da concepção classificatória, embora com a obrigação de dar conta das exigências burocráticas de apresentar algo aos pais, ao final de cada bimestre, recriava constantemente e não deixava de avaliar: para saber das crianças, das aprendizagens conquistadas e do trabalho desenvolvido. Entre as propostas feitas à turma de alfabetização estava a de realizar uma avaliação “com consulta”. A sala transformou-se em um grande espaço de vai-e-vem e de materiais espalhados para as crianças pesquisarem situações, experiências, relações variadas que ocorreram ao longo do primeiro semestre de 1999. Grandes cartazes presos ao quadro com datas de aniversário, peso e tamanho de cada criança; livros da biblioteca espalhados; cartelas com os nomes das refeições diárias; um grande tubarão em papel pardo, com o texto do jornal de onde fora retirada a reportagem – atividades agora reunidas em uma grande história coletiva, mas a ser lida individualmente (Figura 16).



Figura 16: Organização da sala para a avaliação “com consulta”

(...) preferi separar as carteiras e expliquei que eles deveriam tentar fazer as questões sozinhos. Não devem ter entendido nada: no dia-a-dia eu incentivo a colaboração e a troca de informações, e hoje pedi silêncio absoluto. Ninguém podia conversar com ninguém. Tentei explicar que só assim eu saberia o que cada um realmente já aprendeu e o que ainda tem dúvidas. Dessa forma, poderia ajudar a prosseguirem com suas análises. (...) manhã cansativa. As crianças passeando pela sala atrás das informações. Também foi divertido. (Diário, 15/07/99)

Uma turma de alfabetização, com tantas experiências culturais, deveria saber registrá-las. Uma outra possibilidade de avaliação, no final do ano de 2000 – quando ainda nem sabíamos o que o próximo ano nos reservaria – foi elaborada com o objetivo de ouvir, através da escrita, a opinião das crianças: percebê-las autoras, podendo escolher, criar, analisar, criticar, entre as inúmeras proposições de um avaliar interativo. (Figura 17).

ANO 2000 – 2º ANO DO CICLO – PROFESSORA FRANCIS

A HISTÓRIA CONTINUA...

EU SOU: THAÍS BEZERRA DE SOUSA



➔ Como é você? Com quem mora? Quais as coisas de que gosta? E as coisas de que não gosta?

EU SOU LINDA. EU MORO COM A MINHA MÃE PAI ~~avó~~. eu gosto de ficar com a minha mãe, eu não gosto de pessoas invejosas

E FAÇO PARTE DESSA HISTÓRIA, JUNTO COM MEUS AMIGOS.



THAÍS, JESSICA, NAYALIA, PALOMA, CAMILA, STEPHANIE, RAMON, GUILERME LINO, GUABRIEL ROCHA, NICOLAS

➔ Desenhe você e seus amigos fazendo o que mais gostam. Fale sobre o que é.

eu gosto de brincar de Pique Pega

➔ Começamos o ano escolhendo **O NOME DE NOSSA TURMA:**

TURMA BRASIL ENCANTADO

Pensamos nesse nome quando conversamos sobre a beleza e a magia de personagens como a Iara, o Boto, o Curupira, o Saci-Pererê, a Cobra d'Água...

➔ Escolha e desenhe um desses personagens. Depois, fale o que você sabe sobre ele.



o saci-pererê usa CHAPEL E
ELE SODEN uma perna E também
tem casimbo

Encontramos uma **COBRA** no caminho para o campo da PUC.

➔ Qual era a cobra? COBRA CORAL

➔ Era venenosa? era sim

E começamos a conversar e a conhecer mais sobre cobras...

➔ Por que as cobras devem ser preservadas?

porque ela é muito venenosa e pica
e também mata os ratos

➔ Como é que se forma o chocalho da cascavel?

ela troca de pele e o som

A Márcia, mãe de Jade e Hannah, nos deu uma aula sobre cobras.

➔ Escreva sobre algo que você tenha aprendido e achado interessante:

eu aprendi que não se deve machucar
nas cobras porque elas pica e mata

Leia as histórias sobre cobras...

COISA DE LOUCO

10/11/07

Dana Summers



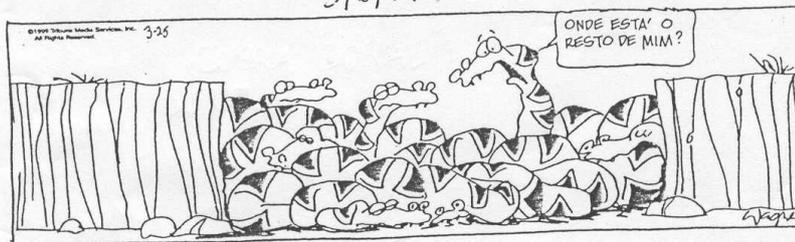
➔ Para assistir ao show das cobras, ninguém precisa pagar com dinheiro. Por quê?

Porque as cobras comem ratos

OS BICHOS

3/6/991

Fred Wagner



➔ Por que essa cobra está tão confusa?

Porque tem muita cobra e ela fica confundida.

Os PASSEIOS que fizemos...

Jardim Zoológico
Parque da Cidade
Museu do Índio

➔ De qual passeio você mais gostou? Por quê?

eu gostei muito e porquê no Jardim zoológico porque tinha muito picho lionito

Também assistimos a muitos **ESPETÁCULOS...**

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • <input checked="" type="radio"/> castelo Rá-tim-bum (cinema Unibanco) • Libel e seu palhacinho (Shopping da Gávea) • Arca dos Sonhos (PUC) | <p>➔ De qual desses você mais gostou? Por quê?</p> <p>castelo ra-tim-bum</p> <p>porque tinha pergunta.</p> |
|--|--|

E as **FESTAS**, então...

Na festa da escola, enfeitamos nossa sala com todos os trabalhos sobre as cobras. As outras turmas dançaram e cantaram os 500 anos do Brasil.

➔ E a Festa Junina, do que você mais gostou?

eu gostei das pescaria e de comer

Na **SEMANA DA CRIANÇA** teve:

- Dia de vídeo e de jogos
- Dia do Show
- Dia do bolo
- Dia do teatro na PUC

➔ Qual foi o seu dia preferido? Por quê?

dia do show porque eu desfilou

E as **RECEITAS?**

Fizemos gelatina, na sala...

➔ Explique como foi:

água morna e frías e o pó da
gelatina na água e meche para
no copinho e geladeira

... e biscoitos para a Reunião de Pais, no refeitório.

➔ Escreva os ingredientes:

farinha de trigo
arroz
manteiga
fermento

manteiga margarina
sal
açúcar.

➔ Explique como fizemos:

Misturamos a manteiga de leite e a massa
no taluleiro e fiz as palhinha
e poto no forno.

BASTA! EU QUERO PAZ!

Conversamos muito sobre a paz. Desenhamos, criamos cartazes, vestimos roupa branca, fizemos passeata, recolhemos assinaturas, enfeitamos a escola e aprendemos que devemos lutar pela paz.

➔ Desenhe e escreva o que significa a paz para você.



EU ACHO A PAZ MUITO SIGNIFICANTE
PARA MINHA

Figura 17: Avaliação do ano de 2000

Este capítulo trouxe o caráter de singularidade e pluralidade das palavras que me constituíram enquanto profissional e que constituíram as crianças da turma de alfabetização como sujeitos do aprender; escritas ou lidas, faladas ou silenciadas mas, todas, palavras. Antes soltas, sem acento, desprovidas de intenção, adquiriram forma e passaram a povoar histórias de uma língua preñe de significação porque viva, dialógica e autoral.

Assim como a língua não é neutra, ela não se encontra aprisionada em nenhum documento, mas é tomada pelo falante, perpassada pelas suas intenções, concepções de mundo, tensões, torna-se importante compreender que cada palavra é povoada de significações ideológicas ou vivenciais e encontra-se na fronteira entre mim e o outro. Bakthin (1998) enfatiza que “a palavra da língua é uma palavra semi-alheia. Ela só se torna ‘própria’ quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar com a sua orientação semântica e expressiva” (p. 100). E é no ato de apropriar-se da palavra que se funda o último capítulo desta dissertação. A intenção agora é pensar os enunciados à luz dos sujeitos da linguagem transcrita no diário – crianças, famílias, professores e escola – dentro de um contexto de pluridiscursividade do qual vão emergir as categorias.

4 Quem fala e sobre o quê

A obra de Bakhtin (1988) ressalta o caráter plurilíngüe da prosa romanesca. Nela, tanto o homem quanto sua linguagem são essencialmente sociais. Transpondo esse entender para o contexto dos discursos do diário, o campo desta pesquisa, o plurilinguismo manifesta-se nas múltiplas línguas dos sujeitos sócio-históricos que falam. A análise do diário, permitiu o descortinar da pluridiscursividade na qual as linguagens presentificam-se a partir dos conteúdos e perspectivas que dão o tom da narrativa. Para Bakhtin (1998), “cada época histórica da vida ideológica e verbal, cada geração, em cada uma das camadas sociais, tem a sua linguagem” (p. 97) uma vez que “em cada momento de sua existência histórica, a linguagem é grandemente pluridiscursiva” (p. 98).

Dessa forma, este último capítulo se concretiza a partir da visibilidade das enunciações que a leitura do diário da turma de alfabetização possibilitou. Estruturá-lo foi difícil porque as falas inscritas nas vivências cotidianas se entrecruzam, dirigem-se a alguém e recebem deste uma compreensão responsiva ativa, ou seja, são discursos que ocorrem na relação imediata com outros discursos, na corrente de uma comunicação ininterrupta e contextualizada. Bakhtin (2000) explica que “a palavra quer seu ouvida, compreendida, respondida e quer, por sua vez, responder à resposta, e assim *ad infinitum*. Ela entra num diálogo em que o sentido não tem fim (...)” (p. 357). No entender dessa infinita dialogicidade, as categorias destacadas encontram-se permeadas pelas muitas vozes e enlaçadas entre si – partes de um todo discursivo. Começo com questões das crianças; em seguida, analiso a aproximação com as famílias e os olhares da professora; ao final, reflito sobre a relação entre professores e a escola.

4.1 Das Crianças

*Debaixo dos caracóis dos seus cabelos, uma história pra
contar de um mundo tão distante...*

(Ana Beatriz cantando em sala)

Revedo a prática cotidiana mostrada nas páginas do diário é possível perceber que a proposta pedagógica desenvolvida permitiu que as crianças se revelassem, dissessem quem eram e o que pensavam. Refletir sobre este documento contribuiu para (re)conhecê-las. Quando as crianças são vistas como atores sociais, a infância deixa de ser um tempo de incompletude e incompetência – um tempo de espera do que virá – e passa a ter um sentimento de alteridade que ela própria comporta: o de ser para si e para o outro, significar-se e significar o outro através das ações e das culturas. Elas possuem entendimentos sobre os mais variados temas e competência para interpretá-los. Essa é a forma de agirem sobre o mundo e lidarem com os próprios sentimentos criativamente.

Como autoras, não seria possível vê-las destituídas dessa condição. No diário, seus nomes aparecem junto aos comentários. No caso específico deste estudo, continuam a aparecer; a não ser em situações onde as observações possam comprometê-las. Grande parte do que disseram foi deslocada do gravador para o diário. Um outro material, contendo 28 páginas com transcrições de depoimentos gravados, encontra-se anexada ao final do documento. Ambos serão aqui utilizados para promover a análise de categorias que se refletem a partir das indagações e entendimentos das coisas do mundo; nas condições de vida na infância – com seus interesses e medos; e no reconhecimento de si como sujeito de direitos.

4.1.1

“Quando ela era pequena, bebeu água de chocalho!”: questionamentos e explicações

As crianças da turma de alfabetização, registradas no diário, são sujeitos de idéias, práticas sociais e culturais, com ações e representações da e sobre a realidade; seres de palavras e pensamentos próprios, legitimados e construídos na multiplicidade de experiências com o outro – seja o meio físico, social ou cultural. Trocaram informações, compartilharam sentimentos, dúvidas, conhecimentos e viveram um ano intenso de responsabilidade e compromisso com o aprender⁴²; e sempre encontravam brechas para narrar suas histórias, conforme explicação de Rosilene destacada na categoria acima. Já no primeiro dia letivo, em passeio pelas dependências da escola – espaço novo para elas – ao apresentar a sala do computador e da xerox e explicar que ali não era lugar de criança ficar, rapidamente uma delas perguntou:

“Então, porque você nos trouxe aqui?”. (Diário, 04/02/99)

A fala foi corrigida imediatamente para “não é sala de brincar”. Crianças curiosas, que não perdiam oportunidades de conhecer: durante as brincadeiras na hora do recreio, sempre sobrava tempo para observarem o que se passava fora da escola. Deslumbraram-se com um carro novo da defesa civil, estacionado diante da escola, e quiseram saber o que os bombeiros estavam fazendo ali. Foi preciso abrir o portão para todos saírem, observarem mais de perto as ações dos profissionais e esclarecerem as dúvidas. Às vezes, as dúvidas eram mais *dolorosas*, como a de Jéssica: “professora, o que é que dói mais: a dor de ouvido ou a injeção?”; ou de Paloma: “professora, o mundo vai acabar mesmo na quarta-feira?”.

⁴² A turma chegou a utilizar dois livros de alfabetização: o oficial, escolhido através do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e o meu, feito em parceria com uma amiga, o qual encontrava-se em processo de avaliação pelo MEC. Esse último era utilizado através de cópias xerográficas pois só havia um exemplar.

Muitas outras situações serviram de motivo para questionamentos. Trabalhando sobre o tema do meio ambiente, as crianças sugeriram uma passeata, plenamente aceita. Durante a confecção de cartazes e ensaio de poesia a ser recitada pelo caminho, discutimos a possibilidade da parceria com a turma da quarta série que explorava o mesmo tema. A turma de alfabetização dividiu-se e passou a questionar a idéia. Dentre as explicações, selecionei algumas:

- Não estou acostumada com gente grande! (não sei quem falou)
- Tem uma garota lá chata! (Natália)
- Eu não gosto de gente grande ficar seguindo a gente. (Ruan)
- É muito grande! (Anderson) (Diário, 02/12/99)

Diante do impasse declarado, foi necessária uma votação: a maioria optou pela passeata juntos. Os representantes, Guilherme Lino e Paloma, foram divulgar a decisão para a turma da quarta série. Agora eles também deveriam discutir se iriam ou não com as crianças da alfabetização. Ficaram de pensar. E se quisermos conhecer o que pensam, precisamos ouvir o que têm a dizer. Um trabalho de Nicolas precisava conter apenas oito elementos, mas havia nove:

Nícolas contou, apontando para cada panela e explicando que uma estava com a tampa ao lado. E a professora cega não percebeu! Essas crianças... (Diário, 10/02/99)

Guilherme Lino fez um desenho e explicou que era o Titanic. Conversamos sobre o filme que ele disse ter assistido em vídeo. Bem informado, explicou que o Titanic bateu numa pedra. Comentei que era uma 'pedra de gelo'. Seu desenho mostrava um grande navio sobre o mar. Ele justificou: "mas esse é outro navio, aquele que não bateu ainda". Essa mesma criança, diante do comentário de que sua casa deveria estar bem agitada com o nascimento de Gustavo, seu irmão, prontamente explicou: "Ele não cresceu ainda!". Uma outra atividade exigia a escrita da palavra "coelho". Ruan resolveu o problema facilmente: foi ao banheiro onde encontrou um menino e perguntou-lhe sobre a escrita. Voltou para a

sala e ensinou para todos os colegas: “É com LHO!”. Para tudo há explicações. Até para grandes dúvidas.

4.1.2 De onde viemos?

O espaço da sala convidava a conversar, trocar, interagir, pois as crianças estavam sempre juntas, em grupos, na realização de qualquer atividade. Vidas próximas com direito à voz; e garantiam esse direito na diversidade e especificidade de sua existência. Ruan, Luana, Joseane e Tamiris proseavam sobre uma das questões que mais mobilizava a curiosidade: o nascimento.

- Quando o neném nasce ele fica sem sangue. O médico tira o sangue. (Ruan)
- O umbigo do neném é grande. Aí, o médico pega a tesoura e corta. Minha mãe fez força e saiu o neném. (Tamiris) (Diário, 10/02/99)

Passaram a discutir sobre o primeiro banho, o uso das fraldas, a saída da maternidade, a nova realidade da casa com os utensílios destinados ao bebê, até chegarem ao batizado:

- Eu fui batizar. (Tamiris)
- Luana interferiu dizendo:
 - O sangue de Jesus para quando crescer ficar do mesmo tamanho.
- Tamiris retrucou:
 - Não, é água!
 - Cristalina? - perguntou Luana.
 - Não, é água de caixa mesmo. O padre baixou minha cabeça, botou água. Eu fiquei rindo. Eu me batizei na Santa Inês. (Diário, 10/02/99)

Explorando noções de mamíferos, que mamam quando pequenos e nascem da barriga da mãe, Paloma manifestou interesse em saber como o bebê nasce. Paramos para conversar sobre partos. Procurei utilizar de linguagem adequada ao entendimento. Ela interagiu com a temática fazendo algumas caretas. Guilherme Lino aproveitou para falar de seu irmão que acabara de nascer. Pensei que um livro sobre essas questões seria bastante pertinente. E o trouxe para a biblioteca da sala. Houve o dia em que uma das crianças levou esse livro para casa, “De onde

viemos⁴³”, que abordava o tema da educação sexual com uma linguagem própria para crianças. Voltou no dia seguinte entusiasmada, mostrando as gravuras para os colegas e sorrindo como quem fez uma grande descoberta. Para minimizar o tumulto gerado pela produção literária – se soubesse previamente as conseqüências dessa leitura, talvez nem a tivesse colocado entre os livros da biblioteca; mas era tarde! – resolvi contar a história para a turma. Nada simples: muitas interrupções durante a leitura para esclarecer dúvidas ou ouvir algum comentário.

- Quem me fez foi Deus.
- Quem me fez foi meu pai.
- Foi Deus que fez a gente.
- E nossos pais. (Diário, 06/07/99)

Entre as dúvidas e comentários mais comuns estavam: “professora, quem fica solteira tem filho?”, “por que os bebês nascem com sangue?”, “meu pai dorme com minha mãe na cama de casal e não é casado com ela.”, “quando os bebês nascem, eles têm pênis pequenininho?”, “o bebê tem dente?”, “quando o neném nasce, precisa dar comida?”, “por que o neném tem que usar fralda?”. Foi possível perceber dentro da turma duas crianças se sobressaindo em larga experiência sobre o tema. Suas perguntas demonstravam um conhecimento mais aprofundado das questões ligadas à sexualidade, talvez não imaginadas pelos adultos em crianças de 6,7 anos:

- O que é trepar?
- Professora, tem homem que namora com homem?
- A mulher gosta de fazer por trás?
- O (...) disse que viu o homem chupando a mulher. (Diário, 06/07/99)

Nenhuma pergunta ficou sem resposta. Talvez o grupo nem estivesse preparado para as perguntas das duas crianças. Eu mesma não estava; por vezes senti-me constrangida. Por isso, as explicações foram bem objetivas. Apenas comentava que as coisas que aconteciam entre os casais eram muito particulares e só diziam respeito a eles. O que decidissem fazer, ambos tinham que concordar. E que eles, quando

⁴³ MAYLE, Peter. De onde viemos. São Paulo: Mosaico, 1980.

começassem a namorar e casassem, também passariam por essas experiências. O livro permaneceu na biblioteca e passou a ser disputado por todos.

As dúvidas continuaram. Natália quis saber se “quando a mulher cai pode ter bebê”. Diante de resposta afirmativa, ela retrucou: “que bom, ainda posso cair!”. Paloma e Stephanie chegaram com novidades: suas mães estavam grávidas. Voltamos ao assunto lembrando do exame de sangue, uma das formas de comprovar a gravidez. A mãe de Paloma acabou de fazê-lo. O assunto transcendeu o espaço da sala. Em reunião do CEC⁴⁴, para avaliação da direção da escola, uma das mães manifestou preocupação com as discussões sobre sexo que vinham ocorrendo na turma de alfabetização. O tema acabou sendo eleito para uma próxima reunião de pais.

“Srs. Pais e Responsáveis

Finalizado o primeiro semestre letivo, é chegada a hora de um novo encontro. Aguardo sua presença no dia **12 de agosto, quinta-feira**. Nessa ocasião, conversaremos sobre a **educação sexual na infância** e serão entregues os **relatórios da 1ª avaliação** da alfabetização. Precisaremos de um tempo maior para analisarmos os temas. Assim sendo, a reunião começará às **7h15min** e terminará às **8h30min**. Destaco, novamente, a importância de sua participação por acreditar que um trabalho realizado em parceria com as famílias contribui, significativamente, para o desenvolvimento das crianças.

Cordialmente,

Prof^a Francis” (Diário, 09/08/99)

Durante a reunião, conversamos sobre concepções de infância e observamos que as crianças não estão isoladas da realidade social e cultural: nascimentos de irmãos e gravidez de algumas mães são experiências cotidianas das crianças. A curiosidade, sendo característica essencial do ser humano, implicava no direito de todos à informação, no momento adequado e com linguagem apropriada. Relatei as dúvidas mais freqüentes da turma, através do registro das falas das crianças. Além disso, assistimos a vídeo sobre o tema, gravado com a participação de

⁴⁴ CEC – Conselho Escola-Comunidade – é eleito a cada dois anos para gerenciar uma verba federal concedida às escolas. Apresenta em seu quadro dois representantes de cada segmento: pai, funcionário, professor, aluno e um representante da associação de moradores da Rocinha. A diretora da escola é a presidente do CEC.

professores da escola⁴⁵; e sugeri outros livros que poderiam contribuir na análise da temática pelas famílias junto a seus filhos.

Rosilene levou para a sala uma revista que mostrava as diferentes formas de parto. As meninas pareciam assustadas com o parto de cesariana. Rosilene, tranquilamente, explicou: “Depois fecha a barriga!”. Ao devolver-lhe a revista, ela novamente se manifestou: “Você não mostrou o quarto!”. Interessante que o quarto, para Rosilene, era a coisa mais importante da reportagem: um espaço idealizado para o recém-nascido – contrastes com as condições reais de vida das crianças da alfabetização.

4.1.3

“Recebi meu salário!”

O discurso das crianças surpreendia, desconcertava, provocava, assim como o de Paloma – citado acima – enquanto brincava com o dinheirinho de papel da estante dos jogos. A partir de narrativas como esta foi possível percebê-las sujeitos de e da história, na continuidade/descontinuidade do viver. O primeiro aniversário comemorado em sala, contou com a participação das famílias no envio de doces e salgados. A mesa, enfeitada pela toalha, com pratos, copos, guardanapos e todas as guloseimas deixou Gabriel admirado: “Parece até mesa de rico!”. Natália demonstrou a mesma compreensão de Gabriel ao comentar: “Professora, tem colégio que só vai criança rica”.

Nas falas das crianças, era possível observar que objetos as estavam educando. Não podemos nos esquecer de que estão imersas numa sociedade que valoriza a cultura como um bem de consumo – consumo este que não se encontra disponível a todos. A indústria cultural investe para muito além do produto em si. Cria desejos, necessidades e uma falsa ilusão de realização. A cultura, quando percebida como um bem simbólico, revela que mais importante do que ter algo, é a representação

⁴⁵ Série “Abrindo o jogo”, produzida e veiculada no ano de 1999, contendo 21 programas: produção da Multirio – Empresa Municipal de Multimeios da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Participamos do programa “Menino ou menina?”.

que se faz dessa posse. O desejo de ter acaba sendo mais importante do que o produto em si. Toda essa estrutura voltada para o ato de consumir, acaba gerando um mundo coisificado no qual um sujeito coisificado é um sujeito sem história.

Felipe e Ruan conversando sobre o desenho da casa de um deles:

- A tua casa não é assim. (Felipe)
- É sim. (Ruan)
- Tu é rico? Tu é rico?
- Ih! Nunca viu uma casa falsa não?
- Casa falsa? (Transcrições de depoimentos, 07/04/99)

Com seus afetos e preocupações, dúvidas e incertezas, as crianças provavam que não estavam desvinculadas da realidade em que viviam. Nas relações interpessoais, refletiam criticamente sobre as experiências de um contexto social que oprime e silencia as minorias marginalizadas – opressão gerada pelas condições políticas, econômicas e sociais dos grupos menos favorecidos – e que tenta negar existência a outras culturas. Explorando o jornal e seus diferentes tipos de cadernos, ao chegar na parte dos classificados e perguntar para que serviam, Camila respondeu: “Pra procurar emprego!”.

Camila, Natália e Tamiris vendendo coisas pela sala. Perguntaram à Camila onde ela tinha arranjado dinheiro (dinheirinho de brinquedo que eles usam na sala) e ela respondeu:

- Eu arranjei com meu trabalho! (Diário, 10/11/99)

Idéias e sentimentos compartilhados no relato de situações, por vezes sofridas, das responsabilidades assumidas pela pouca idade, faziam com que as crianças explicitassem diferentes papéis desempenhados na teia familiar. Além de realizarem os deveres de casa, também arranjavam tempo para cozinhar, lavar a louça, varrer a casa e até fazer faxina. Uma das crianças só estava esperando completar sete anos para poder trabalhar com o pai, na venda de cerveja. Perguntada se não achava cedo começar a trabalhar com essa idade, respondeu: “Não. Preciso aprender pra quando eu crescer, saber”.

No dia internacional da mulher, uma enquete estimulava a pensarem no papel da mulher. Duas questões foram colocadas para serem completadas:

É bom ser mulher porque...

- a mulher trabalha pra ganhar dinheiro. (Rafaella)
- pra não ficar pobre. (Jonatan)
- arruma a casa. (Guilherme Lino)
- quando a mulher fica grávida, ela fica feliz porque vai nascer um nenenzinho. (Lívia)

É ruim ser mulher porque...

- quando ela fica grávida tem que arrumar uma empregada. (Paloma)
- o homem briga muito com a mulher. (Jonatan)
- não pode ir pra rua. (Rafaella) (Diário, 08/03/99)

Ainda na reflexão da condição de ser sujeito – homem ou mulher –, para Jéssica, “homem que bate em mulher é frouxo!”; e, na opinião de Paloma, “homem que bate em mulher é covarde”. Uma outra atividade de associação de idéias, a partir do trabalho com um poema⁴⁶, permitiu pensarem palavras que combinassem com alegria: “natação, capoeira, futebol, amor, praia, escola, brincar, passear, família”; e com tristeza: “ficar sem saúde, sem trabalho, sem amigos, sem os pais e sem família, morte, brigas, doença, fome, separação”. Tantas palavras usadas para justificar simplesmente direitos.

4.1.4

Direitos e dignidade, sem medo

A sala de aula também é espaço de aprender sobre direitos humanos: como são construídos e, principalmente, garantidos. As crianças são sujeitos de direito; e essa compreensão é expressiva no exercício pleno da cidadania. Nas situações de conversa informal questionavam, analisavam, discutiam e reivindicavam melhores condições de vida. Revelavam uma postura crítica e exigiam respeito porque são diferentes, mas iguais em direitos e dignidade. Uma proposta do livro didático sugeria a criação de novos direitos das crianças. Rosilene inventou um: “Todas as

⁴⁶ SANTOS, Cinéas e ARCANJO, Gabriel. O menino que descobriu as palavras. São Paulo: Ática, 1992.

crianças têm o direito de nascer na maternidade”. Justificou sua opinião lembrando de crianças que nascem em casa. A turma aproveitou para destacar aquelas que nascem pela rua, no táxi, a caminho do hospital.

Direitos que também são reivindicados no espaço escolar. Não foram poucas as vezes que reclamaram sobre o tempo reduzido do recreio e a inexistência dele em dias de educação física⁴⁷. Também questionavam quando, na sala de aula, o horário das brincadeiras era substituído por alguma exigência pedagógica. Atentos a tudo, lembraram que a direção da escola prometeu o retorno das aulas com a professora de educação física para o mês de outubro⁴⁸; já estávamos em novembro, e as aulas não recomeçaram. Paloma e Guilherme Lino, como representantes da turma, foram falar com a diretora que pediu até o dia seguinte para pensar numa possibilidade. De volta à sala, informaram aos colegas.

Conseguiram! Hoje tiveram aula com a professora de educação física. Estavam felizes da vida! (Diário, 01/12/99)

O transporte em ônibus de linha regular foi um dos problemas enfrentados diariamente. Ônibus lotados dificultavam o acesso e a locomoção das crianças com seus materiais escolares; motoristas que não paravam no ponto, exigindo um longo deslocamento a pé. Havia aqueles que sequer abriam a porta para as crianças entrarem; elas acabavam ficando no ponto, aguardando pela boa vontade de outro que as enxergassem. Isso quando não saíam correndo atrás da condução, enfrentando os perigos de um atropelamento. A falta de respeito era total.

Também os motoristas dos ônibus escolares têm que respeitar as crianças. As crianças ficam correndo atrás do ônibus, no meio da pista, e se for atropelado, o motorista tem que ir pra cadeia. (Transcrições de depoimentos, 31/05/99)

⁴⁷ Nessa época, o tempo de recreação limitava-se a 15 minutos. Em dias de educação física, por falta de espaço, não havia recreio. Isso acontecia cerca de duas vezes por semana.

⁴⁸ Ela havia ficado dois meses de licença.

Uma reportagem jornalística serviu de pretexto para discutirmos problemas da Rocinha. As crianças opinavam sobre o que mais as incomodava: cocô de cachorros pelas calçadas, cachorros doentes e soltos pelo caminho, lixo e esgoto espalhados nas ruas e praias, crianças descalças brincando em lugares impróprios, e até o som alto dos vizinhos que atrapalhava o sossego. As adversidades enfrentadas traduziam-se nos sentimentos de temores e preocupações, como no dia em que observaram um guarda municipal, na sua ronda costumeira, entrar na escola para colher a assinatura da direção. Uma criança, muito atenta, escondeu-se atrás da colega e aproveitou para perguntar:

- Professora, polícia mata criança?
- Não. Polícia prende as pessoas. Não é para matar.
- Às vezes, eu fico dormindo e fico ouvindo os tiros e penso que tem uma arma aqui nas minhas costas. Aí, eu grito: ai!
- Por que você não pergunta isso para o guarda?
- Eu não, eu tenho medo de polícia. (Diário, 20/05/99)

Constantemente havia o registro de acontecimentos vividos na comunidade e traduzidos através das cenas de desenhos: tiroteios, carros e helicópteros da polícia, bandidos em cima de lajes, pessoas mortas. Uma criança desenhou uma mulher morta. Conversando sobre seu desenho, perguntei-lhe se já havia presenciado algo assim. Diante da resposta afirmativa, quis saber o que fizera. E ela respondeu: “ué, nada!”; mas fez questão de frisar que aquela mulher do desenho estava morta “de brincadeira”.

Enquanto isso, em sala, durante mais uma campanha contra a violência na cidade, as crianças criaram slogans sobre o tema: “Rio, se ame!” (Ruan); “Rio sem bandido”; “Não violência no Rio de Janeiro”; “Rio sem cocaína”; “Rio, não cheire cola!”; “Rio sem violência”; “Não use arma na escola”; “Rio, não use droga pelos lugares”. Fizemos uma eleição e Ruan ganhou disparado.

Nas conversas, transparecia um medo que também vinha de programas de televisão – programa do Ratinho e Linha Direta – assistidos em horários inadequados:

- Um dia eu vi o chupa-cabra no Ratinho e quando eu fui dormir, tava com medo. (Rosilene)
- Chupa-cabra não existe. (Jonatan)
- Chupa-cabra não chupa adulto, só chupa cabra. (Ruan)
- Chupa porco; e agora ele tá chupando cachorro. (Transcrições de depoimentos, 15/06/99)

Para muitas crianças, tudo o que a televisão veiculava era a pura verdade. Outros demonstravam uma visão mais crítica e reconheciam que muitas das situações utilizadas no “programa do Ratinho”, por exemplo, era fantasia ou enganação. Havia intensos debates entre as duas posições. Analisando o programa “Linha Direta”, uma criança comentou: “é ruim porque a gente sonha com eles matando nós”.

Uma infância ameaçada pelo medo, precisando conviver com realidades indignas: o direito a uma família que acolha com carinho e respeito poderia abrandar parte desse sofrimento. Entretanto, também havia o risco de encontrar-se em casa com situações desagradáveis. Num dia de extrema criatividade, uma das crianças, já no pátio da escola, avisou ao ônibus escolar de Jonatan, Ramon, Gabriel e Thaís de que não haveria aula. Todos voltaram para suas casas e nem se deram conta de que a menina permaneceu na escola. Um bilhete foi enviado à sua mãe. No dia seguinte, em telefonema para a escola, essa mãe relatou a surra que a filha recebeu do pai.

As crianças conviveram com muitas doenças, ao longo do ano letivo: hepatite, dores de ouvido, garganta inflamada, intoxicações, manchas pelo corpo... Levaram tombos, quebraram braço e dentes, conviveram com muitos pontos e hematomas. Nos diálogos registrados pelo gravador, transpareciam o carinho e a preocupação dos pais: “meu pai me trata com carinho”, “minha mãe não fala alto”, “meu pai não me bate”, “minha mãe se preocupa comigo; quando eu estou na escola, ela sente saudade de

mim”, “minha mãe se preocupa porque eu vou embora sozinho pra casa”, “quando tá chovendo minha mãe não me traz pra escola, não”. Entretanto, diálogos também apontavam em outra direção: “meu pai bate pra caramba”, “minha mãe me bate”, “lá em casa, minha mãe briga”, “minha mãe vai puxando o meu cabelo e eu vou caindo logo”, “minha avó me bate com pau”, “minha mãe me bate com cinto”, “quando eu entro numa loja e mexo em alguma coisa, minha mãe me dá logo cascudo”, “minha mãe, também, só me culpa”.

O destaque deste item foram as crianças, seus entendimentos de mundo, subjetividades e posicionamentos diante da vida – aspectos inseridos na dinâmica relacional da turma de alfabetização da qual fazia parte também a professora. O item a seguir busca focalizar mais particularmente relações e atitudes desta professora com as crianças: enunciados que sublinham a dialogicidade de olhares atentos e escutas, controles e negociações, na permanente construção de uma relação educativa e afetiva.

4.2 Da Professora

*Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe
Eu só levo a certeza de que muito pouco eu sei
E nada sei
(Almir Sater e Renato Teixeira)*

Eu e as crianças compúnhamos a turma de alfabetização, cada qual com seu papel, construído nas interações que se efetivavam no cotidiano escolar. Essas relações, dependendo de como fossem estruturadas, revelavam discursos e olhares que contribuía na construção das auto-imagens dos sujeitos envolvidos e interferiam na subjetividade de cada um, positiva ou negativamente. Um todo estruturado, de crianças e professora, que vivia um processo de aprendizagem onde esta acabava sendo a interlocutora privilegiada de dúvidas, anseios e conquistas.

Em contrapartida, o olhar das crianças também se alterava na medida em que entendiam-me como mais uma parceira na busca de um conhecer impregnado pelo prazer e ludicidade. As minhas falas serão agora analisadas à luz das contribuições das narrativas do diário, destacando o fato de que elas se entrecruzam às falas das crianças na corrente dialógica dos discursos. As categorias escolhidas traduzem preocupações, imposições, relações permeadas pelas descobertas das vidas pulsantes naquele espaço de conhecimento: o incômodo das faltas, o convívio entre intransigência e compreensão e a disponibilidade do olhar e da escuta.

4.2.1 A cadeira vazia

Uma das questões centrais, pontuada nas páginas do diário, referia-se à ausência das crianças às aulas⁴⁹. Quase todos os dias, um comentário abria a redação: “para o primeiro dia de aula, até que houve um bom comparecimento, de 25 alunos, apareceram 13”, “faltaram 7 crianças”, “muita chuva, vieram pouquíssimas crianças, somente 8”, “hoje só vieram 11, os mesmos de ontem menos Paloma e Ramon”.

No primeiro dia letivo conversamos sobre a importância da presença na escola, principalmente por ser um período em que estariam vivendo mais intensamente as descobertas da leitura e da escrita. Pedi que anotassem o telefone da escola na agenda para avisarem sobre qualquer contratempo. Como dependiam de um adulto que as trouxesse, ficavam sujeitas a essa disponibilidade prejudicada pelo próprio trabalho dos pais. Algumas famílias resolviam o problema colocando os filhos na condução

⁴⁹ Analisando as faltas nos diários de classe das turmas de alfabetização dos turnos da manhã (a minha) e da tarde, foi possível descobrir, através da média, que a turma da manhã apresentava um percentual de 39,88% contra 21,28% da turma da tarde, ou seja, quase o dobro de faltas. Isso significava que um dos primeiros obstáculos à presença das crianças na escola seria o horário. As aulas da manhã iniciavam-se às 7h15 e iam até às 11h45, enquanto que, no turno da tarde, o período era das 12h45 às 17h15. Mais recentemente, a direção da escola vem priorizando o turno da tarde para as crianças do período inicial do ciclo.

escolar. Ainda assim eram poucos os que podiam pagar por essa comodidade⁵⁰.

Guilherme Ferreira disse que sua mãe havia falado que ele nunca iria faltar. Elogiei a atitude. Rogério aproveitou para comentar que sua mãe sugeriu que ele não viesse hoje para a escola e ele havia dito que queria vir. E veio. Parabenizei-o. (Diário, 12/02/99)

As faltas excessivas ocasionavam descontinuidade do trabalho que vinha sendo realizado pelo grupo; interferiam em aspectos como socialização e auto-estima daquela criança que sempre faltava ou chegava atrasada. Dentre os motivos que ocasionavam as ausências, as escritas do diário pontuam: o acordar tarde, problemas de saúde, tumultos na Rocinha – leia-se: tiroteios – tempo chuvoso, outros compromissos – ida ao médico, cuidar dos irmãos mais novos, falta de dinheiro para pagar o ônibus de linha regular – a criança uniformizada não pagava passagem, mas o adulto que a trazia pagava, de ida e volta duas vezes⁵¹.

A cadeira vazia marcava a ausência da criança e acentuava o silêncio que emergia de sua não participação: um vazio que não podia ser preenchido senão pela própria criança. Diante de uma possível interpretação de falta de consciência dos pais, reflito hoje se não seria também da escola a responsabilidade por um discurso que valorizasse a participação da criança nesse tempo/espço pensados para ela? Na primeira reunião entre os professores, sugerimos a elaboração de um documento para os pais assinarem se comprometendo a evitar as ausências constantes dos filhos – um termo de compromisso. Além disso, salientamos a possibilidade de utilizar uma velha estratégia: a caderneta escolar, com os carimbos de presente e ausente⁵².

Hoje foi um dia 'histórico'! Desde que as aulas começaram, foi o primeiro dia em que todas as crianças da turma vieram à escola. Comemoramos cantando

⁵⁰ O preço de um ônibus escolar, que atende às crianças das escolas públicas, situa-se bem abaixo daquele cobrado pelo que atende às escolas privadas. Para a maioria das famílias, o valor era inviável. O preço atual situa-se na faixa dos R\$ 90,00.

⁵¹ Se computarmos o valor atual gasto diariamente com o ônibus de linha regular, cerca de R\$ 8,00, as famílias têm uma despesa semanal de R\$ 40,00.

⁵² Apesar da preocupação e da disposição, nada do pensado e discutido foi elaborado.

Parabéns. Eles acharam até engraçado o destaque que eu dei ao fato. Eu é que sei o que é conviver com as faltas constantes das crianças. Acho que o professor tem a sensação de onipotência: se as crianças vierem sempre à escola elas certamente aprenderão o que é 'ensinado'. Caso isso não aconteça, achamos que não conseguiremos fazer o nosso trabalho. (Diário, 04/05/99)

Até que ponto escutamos esse silêncio, esse vazio que amplia o espaço da falta? Seria necessário darmos visibilidade à invisibilidade da criança que falta, para que pudéssemos tê-la na escola, onde é seu lugar de direito; um direito conquistado nas inúmeras lutas históricas e sociais. Rever procedimentos poderia alterar a condição de criança ausente para a de criança presente: presente de vida, de voz e de ação e reconhecidamente sujeito. Ela, que é parte de uma família, ao entrar para a escola torna-se parte da escola – parte e todo.

Discorremos sobre as faltas; agora vamos falar da presença em suas possibilidades de atuação dentro do espaço escolar: o que era permitido, coibido, regras, acordos e autoritarismos.

4.2.2 **Afinal, quem manda?**

A natureza da relação educativa e afetiva com as crianças passava pelo investimento no diálogo, o que possibilitava dar-se a conhecer e conhecer o outro. Assim, havia incentivo e apoio aos desejos e autonomia e, ao mesmo tempo, preocupação com a elaboração coletiva de regras que deveriam ser respeitadas pelo grupo. A autoridade estava mantida em bases de entendimento e respeito mútuo. Será? O que revelavam as páginas do diário?

As crianças não saíam da sala para o recreio sem arrumarem a estante dos brinquedos e verificarem se os jogos estavam completos. Atravessar a rua correndo, quando seguíamos para alguma atividade na Puc, representava bronca na certa. As regras construídas coletivamente para o ano deveriam ser obedecidas: “tem que vir todo dia para a escola, vir todo dia de uniforme, ser amigo, tem que chegar às 7 horas e 15 minutos,

cuidar do corpo, deixar a sala limpinha, arrumar os jogos”. Na hora da arrumação da sala, ninguém ficava parado:

Botei as crianças para ajudarem: Guilherme Lino recolhia os trabalhos; Gabriel, os crachás; um de cada grupo limpava as lixeirinhas das mesas; outros recolhiam o lixo que estava pelo chão; e todos arrumavam o material. (Diário, 22/03/99)

Inadmissível inventar arma de brinquedo. Ainda que as crianças tentassem burlar, esta foi uma regra inegociável. Também não permitia que confundissem espaços de dança com bagunça. Para realizar as atividades, exigia que fizessem uma ponta fina no lápis e explicava que isso ajudava na escrita das palavras; também decidia o momento de recolher os trabalhos prontos. Quem terminava, ficava aguardando.

Paloma e Camila conversando sobre a cópia que faziam de parte de uma história escrita no quadro:

- Paloma?
- O quê?
- Impressão minha ou tem que fazer essas letras todas?
- Tem que fazer essas letras todas! (Transcrições de depoimentos, 26/04/99)

Pegar livro da biblioteca só com o preenchimento da ficha de empréstimo; regras sobre como cuidar dos livros também foram elaboradas coletivamente. Um novo empréstimo estava condicionado à devolução da leitura anterior. O pior de tudo foi o dia em que alguns chegaram atrasados e a professora de educação física já havia levado a turma para a aula na PUC. Eu iria a seguir, mas:

Desisti de ir porque teria que levá-los e eles precisam deixar de chegar tão atrasados. Refleti bastante sobre isso. Não combina comigo. Da próxima vez, vou depois que ‘os atrasados’ chegarem e ainda os levo, afinal, eles adoram a aula. Não é justo ficarem sem participar só por causa do atraso. Sabe-se lá os motivos do atraso. (Diário, 19/05/99)

Na ação educativa estabelecida, seja com as crianças ou adultos, atitudes incoerentes e conflitos levavam-me a criar e a recriar estratégias de enfrentamento dos impasses. Em muitos momentos, esses procedimentos revelavam-se contraditórios com o próprio discurso defendido na prática. Para que houvesse justiça e equilíbrio nos procedimentos, tudo era

decidido através de votação. Ou, quase tudo. Quando o álbum com as fotos do projeto da maquete ficou pronto, sugeri que Nicolas fosse o primeiro a levá-lo para casa, já que nesse dia era seu aniversário.

Uma parte da turma concordou; outra, não. Ele levou assim mesmo. Não dá para agradecer a todos... (Diário, 21/05/99)

Havia dias em que os desentendimentos entre as crianças eram superados sem a minha intervenção direta. Mas, quando isso não acontecia, por vezes a estratégia escolhida era a de colocar a criança com sua carteira grudada à minha mesa. Ela acabava sendo isolada do grupo.

Camila está tão 'impossível' que precisei retirá-la do grupo. Fico me sentindo uma megera quando faço isso. Acho a amizade delas tão bonita. Mas essa sapeca abusa da minha paciência! (Diário, 06/10/99)

Entendia a turma de alfabetização como bastante participativa, com liberdade para discutir, questionar, expor pontos de vistas. Uma relação autoritária, por certo, não estimulava a construção de sujeitos críticos e atuantes. Seria adequado repensar atitudes que pudessem estar contribuindo para a submissão das crianças, em vez de acentuarem valores de tolerância e colaboração. Em meados do ano propus uma avaliação das aulas. Surgiram coisas nada agradáveis, porém reais: não gostavam das broncas que recebiam, dos deveres difíceis de matemática e de quando eram retirados das brincadeiras. Ainda que as palavras faltassem, um olhar atento interpretaria gestos e atitudes que denunciavam cada sentimento. E é esse olhar que o próximo item aborda.

4.2.3

Olhos para outros olhares

Atos impositivos e controladores inviabilizavam qualquer relação de conhecimento e partilha; geravam posições de mudez e distanciamento. O objetivo de se construir um processo educativo significativo esbarrava nessas condições. Relações podiam ser reconfiguradas a cada momento

dentro de uma realidade complexa e imprevisível que geravam a professora controladora e, ao mesmo tempo, a professora companheira. A hora das brincadeiras constituía-se em momentos preciosos de observação dos interesses e atuações de cada um. Olhares atentos permitiam perceber as crianças que procuravam estar sempre juntas; evitava, portanto, interferir nessa organização. Preocupava-me em incentivar os que não queriam brincar e, às vezes, exagerava.

Durante as brincadeiras, Guilherme Lino não quis participar de nada. Incentivei bastante mas ele não quis. No final, resolveu pegar uma folha e fez um desenho de qualquer jeito; depois veio me dizer que era 'um homem rezando e outro que foi atrapalhar'. (Diário, 12/04/99)

Num vai-e-vem constante, Hugo, Guilherme Lino e Anderson pegavam histórias em quadrinhos e as 'liam' com atenção. Natália, Thais, Livia, Guilherme Ferreira e Rogério construíam torres em cima da carteira com peças do lego. As torres eram tão altas que, quando despencavam, faziam um estardalhaço. Resistia ao máximo até sugerir que brincassem no chão – meus ouvidos cansavam do barulho. Camila e Paloma desenhavam no quadro completando uma o desenho da outra. Rosilene e Joseane brincavam com os livros de histórias. Anderson resolveu também ir desenhar no quadro. Rogério desenhava numa folha e experimentava muitas cores para escrever letras de seu nome: a empolgação dessa descoberta o fazia viver a escrever letras. Em caso de chuva, sem a possibilidade do recreio ao ar livre, a hora das brincadeiras conquistava um tempo maior na sala.

Quando de uma determinada proposta pedagógica, aproveitava para analisar a dinâmica do grupo e o envolvimento de cada criança. O grupo de Camila, Natália, Paloma e Ana Beatriz, por exemplo, destacava-se por ser da cantoria. Complementavam tudo o que faziam com uma vasta trilha sonora. Isso parecia não as atrapalhar muito; mas preocupava-me com Camila, sempre a última a terminar um trabalho, compenetrada que estava em conduzir o repertório musical.

E lá estava o grupo da cantoria: “Curtir o Terra Samba não é nada mal...”; e todas as quatro erraram a escrita da palavra ‘coelho’. É, não é mal mesmo, mas que às vezes atrapalha, isso atrapalha. (Diário, 10/03/99)

Nícolas era o único que fazia questão de sentar-se no grupo das meninas. Paloma, Thaís, Camila, Ana Beatriz e outras, sentavam-se sempre no grupo perto das janelas. Nícolas as acompanhava porque sentia-se acolhido. Havia mais dois grupos. Um situado no meio da sala, bem variado, tinha uma visão melhor do quadro. Solicitava a Anderson e Rogério que viessem para o meio onde ficariam mais próximos do quadro e de minha ajuda. O terceiro grupo, composto mais de meninos – Guilherme Lino, Guilherme Ferreira, Hugo, Ruan, Felipe – se posicionava perto do mural. Anderson e Rogério adoravam esse grupo. Às vezes, não mexia com eles; ia ajudá-los ali mesmo. O problema eram carteiras e cadeiras de costas para o quadro; e mesmo de frente, a visão das escritas ficava prejudicada. Mas eles insistiam e, na medida do possível, tentava respeitar seus desejos.

Como era desejo também ouvir os colegas cantando parabéns no dia do aniversário de cada um. O cartaz dos aniversariantes, confeccionado nos primeiros dias de aula, servia de referência para as crianças pesquisarem sobre o próximo aniversário, ou quanto tempo faltava para a chegada do seu. Combinávamos a realização de festas mensais ou bimestrais para as comemorações. Lanches coletivos, organizados com a colaboração das famílias, faziam o maior sucesso. Sempre sabíamos o dia certo do aniversário de cada um... ou quase sempre.

Cantamos ‘parabéns’ para Nícolas, mas paramos na metade porque a professora da 1ª série acabara de entrar na sala e vira a data (errada) no quadro. O aniversário é amanhã. Eta, professora desligada! (Diário, 20/05/99)

Os olhares nas experiências dentro da sala e da escola, também se refletiam fora dos muros e nos levavam a pensar em alteridade – a relação com o outro e de como esse outro é ou não visto. Convivemos com, pelo menos, duas situações em que ficou evidenciada a negação dessa existência. Durante um dos passeios, paramos para comprar filme

para a máquina fotográfica. O dono de uma loja próxima, ao ver as crianças olhando a vitrine, fechou a porta. O professor da 4ª série, que nos acompanhava, foi perguntar o motivo que levava o homem a fazer isso e ele alegou tratar-se do ar condicionado. Ao final da passeata do meio ambiente, voltando para a escola, decidimos distribuir os últimos folhetos entre os carros que paravam no sinal. Muitos motoristas, ao verem as crianças se aproximando, ou fechavam as janelas ou nem as abriam. Situações em que não havia o encontro, nem com o outro e nem consigo mesmo. Passo a analisar agora surpresas e encantamentos de se viver cercada de crianças.

4.2.4

Crianças + professora = NÓS

Nós que enlaçavam, abraçavam, aproximavam; nós que entretinham e alegravam. Nós, eu e as crianças: tessituras da individualidade no conviver coletivo, prazeroso e significativo. A imprevisibilidade das falas das crianças, aliadas às situações que ainda surpreendiam-me, após tantos anos de docência, sublinhavam o caminhar dos que viveram plenamente o direito de serem sujeito. A minha autoridade e, por vezes, até a severidade, não representavam afastamento. A mesma professora que brigava, afastava amigos, deixava sem brincar, também participava e brincava com a turma, no banho de mangueira ou no baile à fantasia.

Eu também preparei minha fantasia - de pescadora - com chapéu de palha, vara de pescar feita com jornal e uns peixinhos pendurados. (Diário, 12/02/99)

A quadra da PUC era nosso espaço preferido de brincar. Cada um escolhia o jogo ou brinquedo para levar, desde que se responsabilizasse em trazê-lo de volta. A diversão começava já nas caminhadas por sobre os murinhos que separavam os estacionamentos. Torcia para ninguém cair. Geralmente, os meninos jogavam futebol e as meninas dividiam a lateral do campo com bonecas, panelinhas ou pique-pega. Sentada em uma esteira, dividia a beleza do dia com eles e aprendia novas dobraduras e parlendas: “Ô padeiro...”

Na sala de aula, o cheiro agradável da refeição preparada na cozinha se espalhava pelos cantos; e impedia a continuação de qualquer atividade pois, apesar do cedo da hora, nos descobríamos famintos. Sendo a turma de crianças menores da escola, tínhamos o privilégio de provar da comida na frente das outras turmas. A merenda daquele dia era sopa. Aproveitei para comentar com as crianças que, quando pequena, todo jantar era sopa; e eu detestava. Agora, adulta, adorava sopa, mas não sabia fazer porque dava muito trabalho. Guilherme Lino surpreendeu-me:

- Professora, quando eu olho pra você, eu penso que você é criança.
- Por quê?
- Porque você senta na mesa junto com a gente. (Diário, 06/04/99)

E as surpresas não paravam. Encantava-me com Camila lendo porque a achava tão pequenininha... E quando percebi que escreviam seus nomes com facilidade? E no dia em que escreveram frases de uma história, pulando linhas e colocando os sinais de pontuação? E naquele outro em que descobriram uma escrita pesquisando pela sala? E quando quase todos trouxeram o trabalho de casa feito? E a organização das festas, o comportamento da turma e a ajuda na limpeza? Sem falar dos cuidados para comigo.

Achei muito engraçado. Precisava tomar remédio às 10 horas. Escrevi isso no quadro e pedi às crianças que me lembrassem quando chegasse a hora. E não é que eles lembraram? (Diário, 17/05/99)

Humberto era só felicidade com a proximidade da visita à Aparecida do Norte. Falou, dirigindo-se a mim:

- Vou rezar por você.

Meus olhos se encheram de lágrimas e eu agradei dando-lhe um abraço muito apertado e um beijo carinhoso. Ele retribuiu o beijo. (Diário, 12/11/99)

Cuidados meus também com as crianças, em dias de coração amargurado, como quando Ramon chegou tristonho, chorando por qualquer coisa – até porque não tinha feito o trabalho de casa. Expliquei que nem poderia porque havia faltado no dia anterior e, conseqüentemente, nem levava trabalho para casa. Conversamos bastante; finalmente chegou à conclusão de que estava com saudades da mãe.

O começo das aulas gerava ansiedade nas crianças diante da separação das famílias e do desconhecimento do que iriam viver nesse novo lugar – a escola; e com essa nova pessoa com quem passariam a conviver – nesse caso eu, a professora. Gabriel, há dias, reclamava de dor de barriga; e nem vinha conseguindo fazer os trabalhos, embora tivesse facilidade para tal. Conversamos sobre o que poderia estar acontecendo e ele revelou dos amigos que ficavam implicando e espetando seu braço com a ponta do lápis. Uma reunião realizada com a turma abordou desentendimentos.

Embora os livros didáticos organizassem os rumos do planejamento, sempre havia motivos para desviarmos a rota em busca da liberdade para criar. Combinamos de que, às sextas-feiras, não haveria trabalho de casa. Felicidade geral! Perguntava-me: “será que vou levar isso a sério?”. Tempos depois, sem querer perder nenhuma oportunidade, avisei de que nesse dia poderiam levar livros e revistas para casa. Resultado: a turma toda passou a ler nos fins de semana. No dia em que o Flamengo foi campeão, trouxe o jornal para a sala: reportagem lida e hino do clube escrito no quadro. Uma rápida enquete revelou que a maioria da turma era flamenguista – na verdade, eles eram ‘tudo’, ou seja, todos os times. Notícia e fotos da vitória foram parar no mural. Guilherme Lino, que não perde oportunidades também, resolveu expor seus sentimentos:

- Professora, tira essa foto do Flamengo. Me dá uma vontade de chorar.
Não entendi nada e ele explicou:
- É de alegria. (Diário, 21/06/99)

Sentimentos expostos também nos desenhos que faziam. Nicolas veio mostrar-me sua produção. Como queria perceber o grafismo da figura humana perguntei: “não há nenhuma pessoa aqui. Onde você está?”. Ele não parecia achar importante desenhar a si próprio e explicou:

- Na minha outra escola eu não colocava.
- Você pode se colocar no desenho porque você existe, é uma pessoa. (Diário, 08/02/99)

Escola é espaço de pensar e falar criticamente sobre experiências e histórias de vida: frutos da interação entre sujeitos que se descobrem autores de linguagem. Desse terreno fértil de relações e conhecimentos também faz parte a família das crianças como parceria necessária e profícua. Quando o objetivo é o de uma educação dialógica, a complexidade do ato de educar se estende também aos pais. As circunstâncias em que essa interlocução se concretizava, abordadas nas escritas do diário, serão traduzidas no próximo item.

4.3 Das famílias

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*
(João Cabral de Melo Neto, 2001, p. 151.)

A criança que chega à escola traz consigo as vivências de um universo familiar, com seus referenciais, culturas, valores. Ao acolhê-las, estamos também acolhendo as famílias. Assim como não podemos falar de infância, mas de infâncias, também não podemos falar de família e sim de famílias. A sociedade, em constante mutação, e a pluralidade cultural geram novos modelos e conceitos de família que passam por reestruturações para poderem se adequar às novas exigências da realidade socioeconômica. Os papéis sociais de seus membros não são mais tão delimitados⁵³. Separações, desemprego, vínculo empregatício incerto, dificuldades financeiras, religião, migração, contribuem para que a

⁵³ Na turma de alfabetização, havia crianças criadas somente pela mãe ou pela avó.

responsabilidade do sustento familiar deixe de ser exclusividade do homem⁵⁴.

A escola tem parte significativa na conquista e valorização da participação familiar, repensando a atuação na interlocução com os responsáveis. A análise da escritura do diário conferiu sentido a essas relações e à organização das categorias através das quais será possível discorrer sobre reuniões, trabalhos de casa, participação em aniversários, festas e passeios.

4.3.1

Reuniões com os pais: encontros ou desencontros?

A grande preocupação de estabelecer um convívio maior com os pais das crianças da turma de alfabetização traduzia-se no objetivo de conquistá-los como parceiros dessa jornada. Acompanhava-me a sensação de estar trabalhando com uma criança órfã, desvinculada de uma realidade externa à escola e sem passado. Mas, se a história da criança começava justamente no seio familiar, e se prolongava com sua entrada na escola, seria significativo poder aliar esses dois universos. Acreditava, com isso, que todos sairiam ganhando.

Certa manhã, antes da entrada, uma avó veio conversar para saber qual a letra que eu estava ensinando – se era o ‘la-le-li-lo-lu’ – porque a criança não soube explicar em casa. Gostaria de ajudar o neto já que “ele não sabia nada”. Pedi que não falasse isso diante dele porque, com certeza, sabia muita coisa. Expliquei que estávamos trabalhando todas as letras e que na reunião de pais, a ser realizada no início de março, explicaria o processo de alfabetização.

⁵⁴ Profissão dos pais pesquisada nas fichas brancas: autônomo (4), copeiro (2), segurança (2) pedreiro (2), porteiro (2), além de balconista, pintor de carro, vigia noturno, ajudante de servente, serviços gerais, cozinheiro, ladrilheiro, motorista, gerente de restaurante, vereador na Bahia, microempresário; havia um pai desempregado, um sem informação sobre a profissão e 4 pais cujos nomes não estavam declarados nas fichas. Dentre as profissões das mães: do lar (7), doméstica (6), costureira (2), autônoma (2), além de vendedora, salgadeira, comerciária, diarista, auxiliar de cozinha, cozinheira, monitora, balconista, manicure, bióloga; havia uma mãe desempregada e outra, falecida.

De um modo geral, as famílias que colocam os filhos na classe de alfabetização acreditam que eles nada sabem e que só então vão aprender alguma coisa. Algumas acham inclusive que seus filhos não vão conseguir grande coisa. Não é muito fácil lidar com isso. Em todas as reuniões, tento refletir com eles sobre as infinitas possibilidades de aprendizagem e as atitudes mais adequadas de apoio aos filhos nessa fase. No entanto, o professor de município, a cada dia que passa, se percebe sozinho na tarefa de 'ensinar' a ler e escrever. As famílias pouco ou quase nunca participam. Pode parecer incrível, mas há pais que nem sabem a série de seu filho, que dirá o nome da professora. Há outros que a professora nem chega a conhecer ao longo do ano. E o trabalho precisa acontecer, apesar disso. Para ser bem sincera muitos são os que não lêem e nem escrevem⁵⁵. (Diário, 11/02/99)

A primeira reunião, marcada para os pais das crianças do turno da manhã, teve dois momentos. O primeiro, um encontro geral com as famílias, conduzido pela diretora e diretora-adjunta, para informações da rotina escolar; apresentação da equipe e trabalho do Kidlink⁵⁶; e uma rápida palestra do médico do posto de saúde do bairro da escola. Alguns pais questionaram a ausência de médicos e a longa espera pelo atendimento nesse posto. Não houve oportunidade de aprofundamento das discussões pela escassez de tempo. Talvez tivesse sido o caso de se agendar um encontro entre a direção do posto e as famílias para uma outra oportunidade. O segundo momento da reunião foi um contato breve entre as famílias e professora de seu filho: os pais já demonstravam aflição para dirigirem-se logo a seus trabalhos. Mas, outras oportunidades surgiram.

Uma Reunião de Pais para ficar na história: dos 25 responsáveis, 22 compareceram. Veio até pai, coisa rara em reuniões. Precisei pegar carteiras de tudo quanto foi canto. Utilizei a Sala de Leitura porque queria que as crianças também participassem. Fizemos uma grande roda. A turma ficou dividida em dois grupos – um de frente para o outro – apertadinhos nas cadeiras. A pressa de uma das mães, que já perguntou a que horas a reunião acabaria assim que entrei na sala, fez com que eu colocasse as questões bem rapidinho. Tanta gente e nem pude aproveitar das presenças. A próxima reunião será marcada com o horário

⁵⁵ A pesquisa do nível escolar dos pais (pai e mãe), em 29 fichas brancas, revelou os seguintes dados: três analfabetos; dezesseis com 1º grau incompleto: sendo cinco não especificados, um seguiu até a 2ª série, quatro até a 3ª série, três até a 4ª série e três até a 7ª série; dezoito com 1º grau completo; cinco com 2º grau incompleto (sem especificações); dois com nível superior; quatro nada declararam; além de uma mãe falecida e quatro pais não declarados nas fichas. Se considerarmos os pais com 1º grau incompleto, analfabetos funcionais, temos um número considerável nesse segmento.

⁵⁶ Uma parceria da escola com a PUC, para atividades de computação com as turmas da 3ª e 4ª séries.

de início e término escrito no bilhete. Assim, os pais já se programam para o tempo que vão necessitar ausentar-se do trabalho⁵⁷. (Diário, 19/04/99)

Alguns professores da escola reconheciam que reuniões de pais, com informações burocráticas e exigências escolares – rotinas repetidas ano após ano – sem qualquer espaço de falas e trocas – a palavra sendo quase que exclusividade do professor – acabavam contribuindo para o afastamento das famílias. Sem o reconhecimento da presença e da contribuição do outro, a inserção não ocorria. Na tentativa de fazer com que os pais se sentissem verdadeiramente acolhidos e ouvidos, algumas reuniões passaram por reformulações. Um exemplo disso transpareceu nas atitudes da professora da 4ª série:

ela levou cafezinho numa garrafa térmica e empadinhas. Enquanto os pais lanchavam, a professora aproveitou para conversar com cada um de forma particular. Também pensei em pedir para a merendeira fazer um café, mas não houve oportunidade. Adorei ver a professora mostrar tanta sensibilidade. Acho que, de alguma forma, as questões sobre melhorar o relacionamento com as famílias a influenciaram. E eu aprendi com ela que quando a gente quer fazer uma coisa, descobre os meios que nos facilitam essa realização. (Diário, 12/08/99)

A turma de alfabetização desenhava e escrevia bilhetes que eram colocados sobre a mesa para presentear os pais que comparecessem às reuniões – presenças sempre incertas pois não era possível saber da disponibilidade para aquele determinado dia e horário⁵⁸. Houve uma vez em que as crianças fizeram biscoitos amanteigados para oferecerem de lanche às famílias. Bilhetes eram escritos para os pais que não compareciam, dizendo da falta que fizeram. As relações com as famílias imprimiam o desejo de conhecê-las e dar-se a conhecer, aproximações que também poderiam ser cultivadas com a estratégia dos trabalhos de casa.

⁵⁷ A reunião de pais (já citada) organizada para a discussão da sexualidade na infância, trazia na circular horário de início e término.

⁵⁸ As reuniões do turno da manhã eram agendadas no primeiro momento, por volta das 7h15min, com o objetivo de liberar os pais o mais rápido possível.

4.3.2 Trabalhos de casa

Professores da escola entendiam a atuação das famílias como uma forma de complementarem o trabalho desenvolvido em sala; mas, ao mesmo tempo, havia os que não as consideravam competentes para ajudar nessa formação. Uma parte evitava passar deveres de casa com receio de que os pais não conseguissem auxiliar seus filhos na realização.

A turma de alfabetização tinha o hábito de levar diariamente trabalhos para casa. Acreditava na importância de um tempo, fora da escola, destinado aos estudos. As propostas procuravam ser variadas: folhas de exercícios, trabalhos dos livros didáticos, pesquisas, leituras de livros de literatura, gibis ou revistas, orientação para assistirem a programa de televisão... As exigências, de um modo geral, refletiam a realidade do que estava sendo experienciado na escola. Entretanto, como cada criança apresentava-se num determinado estágio de aprendizagem, os trabalhos eram corrigidos no quadro para que todos tivessem a oportunidade de fazer ou refazer questões não elaboradas. O espaço das correções transformavam-se em novos momentos de análises do conhecimento em processo de construção.

Trazer os ingredientes para a massinha, por exemplo, foi um trabalho de casa. Como também foi trabalho de casa trazer uma foto com seu animal de estimação ou pesquisar data de aniversário e signo. (Diário, 19/04/99)

Havia propostas que dependiam quase que exclusivamente do acompanhamento dos pais; outras, seria necessário apenas algum esclarecimento; e outras, ainda, eram passadas para serem desenvolvidas unicamente pela criança. Cada atividade tinha seu objetivo. As tarefas desempenhavam uma via de comunicação do que estava sendo realizado na escola.

É interessante observar que algumas famílias ajudam tanto na realização dos trabalhos, que as folhas chegam a vir preenchidas com a letra da mãe ou de um irmão mais velho. Em outros casos, a criança não tem sequer um lápis para fazer o trabalho. (Diário, 23/02/99)

As mães constantemente buscavam informações sobre como ajudar os filhos na realização dos trabalhos. A cada uma procurava informar dos aspectos que estavam em jogo: autonomia, compromisso e responsabilidade. O mais importante era tentar realizar a tarefa, não importando se estivesse certa ou errada; isso não significava, porém, desenvolvê-la de qualquer jeito. Esclarecia da necessidade de estimular a criança a refletir, fazer o melhor que podia naquele momento. Crianças e pais valorizavam essa continuidade dos estudos que os trabalhos de casa proporcionavam.

Hoje, quando cheguei, encontrei a mãe de uma das crianças à minha espera para justificar a não realização do trabalho de casa do filho. Ele não se lembrou o que era para fazer e estava preocupado que eu brigasse. Tentei tranquilizá-la dizendo que faríamos na sala. (Diário, 24/08/99)

Conhecer características e especificidades do universo familiar de uma criança contribuiu para que soubesse mais sobre quem é essa criança. Diálogo e envolvimento mais próximo com as famílias possibilitava descortinar diferentes formas de discursos e representações de infância, criança, escola, professor, responsável. Dentro de uma perspectiva relacional, trazer a família para dentro da escola significava fator essencial de descobertas e compromissos partilhados. Lugar de pais também é na escola.

4.3.3

Festas: comemorando vidas e partilhas

A realização de projetos convidava os pais a prestigiarem a aprendizagem dos filhos, comparecendo à escola para observar trabalhos em exposição, apresentações de arte; participar de oficinas, contribuir com depoimentos e experiências. Enfim, canais de comunicação e relacionamento se abriam criando um clima de cooperação e confiança entre escola e famílias.

Aprender a construir essa relação de parceria demandava tempo e investimento, mas, acima de tudo, crença na dimensão de uma atuação

coletiva. Os aniversários das crianças, comemorados na escola, e outros festejos, contavam com lanche coletivo enviados pelos pais; que também eram convidados a participar, embora poucos tivessem disponibilidade devido ao trabalho ou às tarefas de casa. No entanto, aos poucos, a turma de alfabetização foi conquistando essa presença.

Nossa festa de comemoração da Páscoa foi muito organizada. Arrumei a mesa com tudo o que haviam trazido. Até que, para quem mandou o bilhete somente no dia anterior, as famílias colaboraram bastante. Muitas mães devem estar a ponto de me matar. (Diário, 31/03/99)

Em uma manhã chuvosa de maio, comemoramos os aniversários do mês comendo mais doces do que salgados. As mães de Felipe e de Natália compareceram: iniciávamos uma aproximação com as famílias fora do espaço formalizado das reuniões. Na empolgação dessas presenças, investimos no próximo festejo enviando uma circular convidativa com uma semana de antecedência:

“Srs. Pais e Responsáveis

Nos dias 15, 16 e 19 de julho estaremos realizando nossas avaliações semestrais. Evite que seu(sua) filho(a) falte nesses dias. Na terça-feira, 20 de julho, às 10h30min, vamos comemorar o encerramento do semestre com um lanche coletivo. Conto com sua colaboração, enviando um prato de doces ou salgados. Caso não seja possível contribuir, evite que a criança falte. Sua presença é o mais importante. Aproveito para convidá-los a participar conosco desta comemoração.

Um abraço
Professora Francis”

Eu e as crianças ficamos na maior expectativa para saber quem responderia ao convite, comparecendo à festa de encerramento. No dia marcado para um novo encontro, enquanto uma parte da turma merendava, a outra ajudava-me na arrumação da sala, organizando as mesas, enchendo bolas. Aos poucos, foram chegando os pratos de doces e salgados. Os refrigerantes, sempre por minha conta, estavam na geladeira desde cedo. Quando a festa começou, apareceram as mães de Stephanie com a filha menor, da Thaís, do Ruan, da Natália e do Ramon, além da avó do Jonatan e do irmão do Anderson, que ficou felicíssimo. Bom demais! As crianças mostravam-se animadas e elas próprias

serviam doces e salgados para todos os presentes, adultos e colegas. Depois, ofereciam lanches nas salas dos outros professores, na direção e no refeitório. A festa foi um sucesso com muita dança e cantoria das “Chiquititas” e do “Tchan” – suas músicas preferidas. Conquistamos não só o direito de celebrarmos a vida como de fazê-lo na companhia das famílias que começavam a se sentirem mais à vontade...

A mãe de Ruan ligou perguntando se poderia mandar um bolo do Flamengo para comemorarem o aniversário de Felipe no dia da festa à fantasia. Sem problemas. Só comentei que bem poderia ser do Fluminense. (Diário, 25/11/99)

Mais um dia de intensa agitação: ornamentação da sala, trocas do uniforme pelas fantasias, confecção de máscaras, hora da maquiagem – uma longa sessão diante do espelho. Ao final, todos estavam enfeitados, mesmo os sem fantasias.

A festa foi uma das mais concorridas. A sala quase não sobrevive. Alguns pais compareceram. Deu tudo certo. As mães ajudaram na faxina. Certamente o mais feliz de todos foi Felipe, com seu bolo de aniversário e a presença de toda a família: pai, mãe (que está grávida do quarto filho) e irmãos. A única nota triste é que sua avó faleceu. (Diário, 26/11/99)

Compreendia o acolhimento aos pais como um ato de exercício cotidiano e uma importante referência para a criança. Assim, percepções de uma escola que detinha poder e saber, e de uma família marcada pela passividade, eram desconstruídas; e outros olhares e práticas que acentuavam o respeito a culturas diferentes e distintos conceitos de mundo, afirmados. Essas interações foram ampliadas ao ponto de chegarmos até às suas casas, literalmente.

4.3.4 “O lugar mais lindo do mundo”

Os passeios realizados ao longo do ano foram nos arredores da escola e, acima de tudo, por mim organizados. Refletindo sobre até que ponto essas incursões traduziram o real interesse das crianças ou, por outro lado, essas realidades seriam as únicas possíveis de se conhecer, resolvi aceitar o convite para visitar a Rocinha: a comunidade da maioria da

turma. Diante do desconhecimento de como fazer para lá chegar, que lugares visitar, o auxílio dos pais tornou-se fundamental.

As próprias famílias formaram uma comissão para organizar a visita, através de uma reunião na escola: o pai de Felipe, a mãe de Luana e a mãe de Guilherme Ferreira. A mãe de Natália falou da Rocinha com tanto orgulho que deixou-me emocionada. São suas as palavras que nomeiam esta categoria. Organizaram tudo: que ônibus pegar, onde descer, quais os caminhos a serem percorridos – esta foi a mais difícil decisão pois cada um trazia sua trilha preferida. Sugeriram até o local onde as crianças deveriam ficar para serem entregues aos pais já que não haveria sentido em voltarem para a escola. As mães de Ruan e Felipe ficaram responsáveis pelo lanche: o passeio seria encerrado na casa de Ruan – uma outra discussão acirrada.

Passeio à Rocinha. Um dia para ficar registrado na memória e jamais esquecer. As crianças estavam felicíssimas e os pais apareceram na escola para nos acompanhar. Saímos com as mães de Luana e de Guilherme Ferreira. O pai de Felipe nos esperava no 99, que foi onde descemos do ônibus. A diretora da escola foi conosco. Passeamos pela rua principal e entramos em muitos becos; alguns mais bem cuidados, outros mais 'largados'. Eram os pais que orientavam a direção que devíamos seguir. E as crianças, empolgadas, não paravam de nos mostrarem lugares, casas, detalhes... Confesso que fiquei cansada. Visitamos duas creches. Em uma delas, fomos recebidas pela mãe de Camila que lá trabalhava. Era criança que não acabava mais. As pessoas, pelas ruas, ficavam admiradas de nos virem passeando. Conhecemos onde outros pais trabalhavam, inclusive a mãe de Paloma. Acabamos chegando na casa do Ruan, com meia hora de antecedência. Lá estavam a mãe dele e a mãe de Felipe começando a preparar os cachorros-quentes. (Diário, 15/12/99)

Após um ano de passeios, chegamos à casa e à realidade das crianças e suas famílias – a escola situa-se distante dessa realidade. A alegria transparecia no entusiasmo com que apontavam as maravilhas do lugar. A companhia da diretora da escola indicava que novas rotas de convívio poderiam ser trilhadas. A satisfação e o orgulho dos pais vinham ao encontro do prazer em termos conseguido finalizar o ano letivo dessa maneira. Visitar a comunidade da Rocinha, conhecer os lugares mais representativos das crianças e seus pais e, acima de tudo, ser conduzidos por eles, deixou-nos emocionadas. As crianças conhecendo o quarto de

Ruan; a receptividade e o carinho das duas mães, para além dos cachorros-quentes – também lanchamos muitos salgadinhos, pipoca e gelatina; a lembrança do tapete da sala, irreconhecível após a nossa saída; tudo simbolizava uma conquista pessoal e coletiva. Muitas fotos clicadas, escrita do passeio construída na volta à sala (Figuras 18 e 19), recordações guardadas de uma experiência ímpar: ainda que a memória nos quisesse pregar peça, os registros se presentificaram, impregnados pelas emoções de uma manhã, uma bela manhã de sol, cores e sabores. O ano de 1999 fora vivido intensamente.

Na tessitura das relações e no embate diário de ser um professor, a escola significava tempo e espaço de socialização de experiências, utopias e afetos de sujeitos que, com sua singularidade, construía o novo a cada dia. Dilemas, imprevisibilidades, diversidades e identidades presentes nas experiências e desafios constantes serão agora expressas através das narrativas do diário da turma de alfabetização.

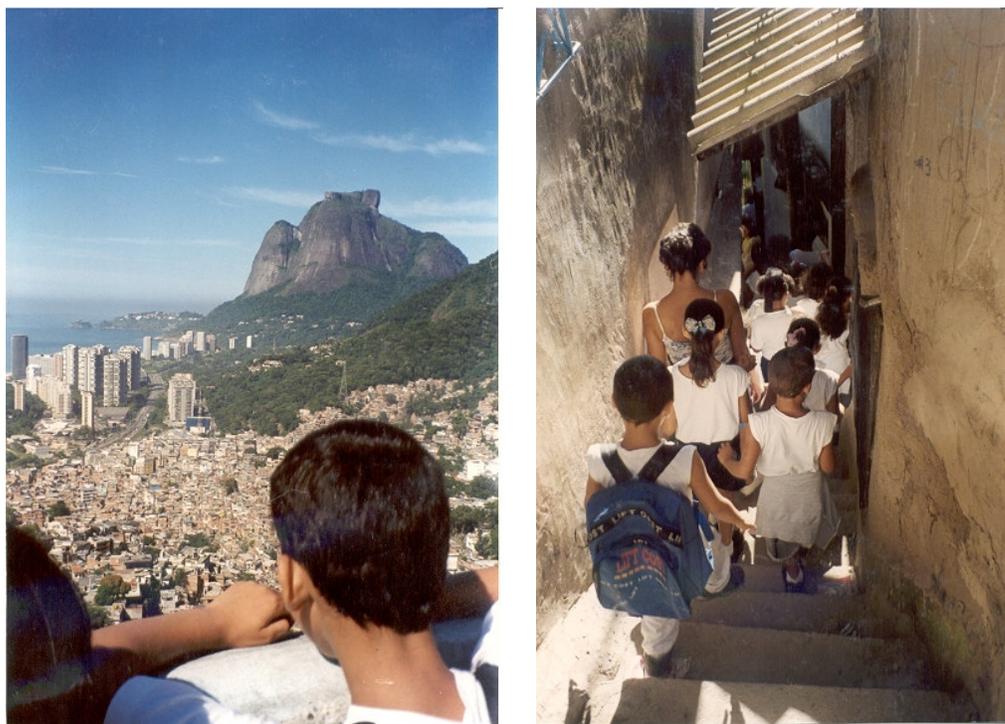


Figura 18: Fotos do passeio à Rocinha



Figura 19: História do passeio construída coletivamente

4.4 Da escola

*Gracias a la vida
Que me há dado tanto,
Me ha dado la risa
Y me há dado el llanto,
Así yoo distingo dicha
De quebrantos,
Los dos materiales
Que forman mi canto
Y el canto de todos
Que es mi propio canto.
(Violeta Parra)*

Este capítulo aborda a complexidade de fenômenos que se entrecruzavam na dinâmica cotidiana da escola através dos quais as subjetividades marcavam aproximações e afastamentos, acordos e desentendimentos. Segundo Dayrell (1996) a escola, enquanto espaço sócio-cultural, ordena-se através de duas dimensões: a institucional, regida por normas e regras que procuram determinar a ação dos seus sujeitos; e a do cotidiano, fruto das complexas relações travadas entre aqueles que dela fazem parte.

As análises do diário permitiram repensar espaço físico, condições de trabalho, gestões administrativa e pedagógica, reuniões – recortes da vida de sujeitos sócio-históricos, em permanente processo de formação e de enfrentamento das próprias contradições na inter-relação entre o institucional e o cotidiano. Nas palavras e contrapalavras foram surgindo categorias que abordam o valor da identidade, as reuniões como espaço de encontros e conflitos, as imprevisibilidades do dia-a-dia, divergentes práticas e entendimentos do ato de educar.

4.4.1 Os sem-nome: (des)conhecimento

A relevância do tema identidade está presente em todas as esferas da vida atual: nas lutas dos grupos minoritários contra preconceitos e discriminações; nas transformações provocadas pela globalização que abre possibilidades para novas formações identitárias dentro de um espaço e tempo reconfigurados a cada momento; como objeto principal de investigação das ciências sociais, entre outras (Moreira, 2005). Nesse item, a preocupação está em focalizar especificamente a questão da identidade primeira da pessoa: seu nome.

Situações relatadas no diário demonstraram que, na escola, quase todos os profissionais se transformavam em tios e tias⁵⁹. Diretoras, orientadora, coordenadora, professores, serventes e merendeiras raramente tinham nome; sem a preocupação de procurar revelá-lo – ou, da parte das crianças, conhecê-lo – pareciam contentar-se ao codinome tio/tia dirigido a eles pelas crianças. Um tratamento considerado tão *natural*, fruto da afetividade de um lugar talvez considerado como o segundo lar das crianças, acabava sendo utilizado entre os próprios profissionais. Poucos eram os que viam as implicações subjacentes a essa prática relacional; e estes procuravam fazer-se conhecer pelo nome próprio ou pela profissão. Nas palavras de Freire (1995):

Recusar a identificação da figura da *professora* com a da *tia* não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da *tia*, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valorização à *tia*. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental à *professora*: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente (p. 11).

O fato da escola ser um lugar que acolhia tantos *sobrinhos* servia para desconsiderar sujeitos e especificidades. Definir professores e demais profissionais como tios/tias acarretava desconhecer suas individualidades; e a afetividade não se encontrava atrelada a essa questão. Novaes

⁵⁹ A esse respeito ver FREIRE (1995) e NOVAES (1994).

(1994) esclarece que apesar da justificativa desse tratamento “ser o carinho necessário ao bom desenvolvimento da criança, não é difícil perceber que tratar a professora de tia é muito mais uma dissimulação de uma relação de autoridade do que a solução de um problema afetivo” (p. 128).

A primeira conversa com o grupo foi em relação à denominação ‘tia’. Expliquei que, não sendo irmã nem do pai e nem da mãe deles, não havia sentido em chamarem-me de ‘tia’. Todos poderiam se dirigir a mim pelo meu nome ou simplesmente ‘professora’. É claro que isso é algo que deve ser trabalhado o ano inteiro, até porque é um hábito já tão arraigado, principalmente pela família, que torna-se impossível eliminá-lo. Na verdade, meus próprios colegas ainda não se deram conta do que este tratamento envolve, mas já estou acostumada com isso. Sinto um imenso prazer quando as crianças começam a me chamar pelo nome. Elas também se sentem satisfeitas. Acredito que a relação estabelecida a partir daí é muito mais produtiva e significativa⁶⁰. (Diário, 04/02/99)

Contradições geradas pela descontinuidade de tratamentos na mesma escola – enquanto uma professora era chamada de tia, a outra era tratada de professora, ou chamada pelo seu nome próprio – geravam insegurança e confusão na relação com as crianças e suas famílias.

Na Reunião de Pais (...) felizmente lembrei-me de falar sobre a questão ‘tia’. Foi interessante quando uma mãe resolveu comentar que era ex-aluna da escola onde o filho agora estudava; e no seu tempo, um dia chamara a professora pelo nome. A mãe fora convidada a comparecer à escola para a professora reclamar da falta de respeito. E agora que ela ensinou o filho a me chamar de ‘tia’ ele explicou para ela que eu não era tia, era professora. Fiquei realizada com essa participação. Os pais pareceram entender o meu ponto de vista. E já sabiam disso por intermédio das crianças. (Diário, 19/04/99)

Os pais também não tinham nome; conformavam-se em serem tratados de “pai da...” ou “mãe do...” ou ainda “responsável”. A formalidade das circulares, sempre iniciadas pelo indefectível termo “srs. pais e responsáveis” transportava-se para os contatos freqüentes entre escola e

⁶⁰ Pedro, meu filho, de tanto conviver com diferentes turmas com as quais trabalhei, nos dias em que precisei levá-lo para a escola, aos três anos e meio já demonstrava entender a que me referia. Numa das idas à feira, um rapaz ofereceu-me alho: “Vai alho aí, tia?”. Ao que, prontamente, Pedro respondeu: “Ela não é tia, é professora!” (Diário de Pedro, 29/05/2004)

famílias. Mesmo sabendo da dificuldade de memorizar tantos nomes, essa situação gerava incômodos em parte da equipe.

Durante a reunião de pais (...) formamos uma ‘comissão’ para organizar o passeio: o pai de Felipe, a mãe de Luana e a mãe de Guilherme Ferreira. Preciso melhorar minha memória. Não posso ficar falando ‘a mãe de fulano’, ‘o pai de beltrano’... Todos têm nome e eu tenho que aprendê-los. (Diário, 20/10/99)

E como a escola, através de seus professores e demais funcionários tratavam as crianças? O mesmo problema de gravar nomes de pais e mães acontecia com as crianças, principalmente no início do ano letivo. Paloma alertara-me para o fato: “você vive trocando o nome da gente”. “Psiu”, “ô menino”, “ô garota”, “ei” serviam de adjetivações para o trato com as crianças; as mesmas “crianças” viravam “alunos”, dependendo do enfoque de cada professor.

Talvez por influência, ou mesmo desconhecimento, as crianças utilizavam-se dessas mesmas adjetivações em seus relacionamentos. Contudo, o termo que mais prevalecia era “nem”. Primeiramente pensei tratar-se da forma diminuta de “neném”, mas a turma, num dia, explicou: “a gente chama a Camila de ‘nem’ porque ela é nossa melhor amiga”. Contudo, esse tratamento também era utilizado pelas famílias ao dirigirem-se a seus filhos. A própria Camila revelou uma ordem da mãe, num dia em que brincava na chuva: “sai da chuva, nem”!

Uma pessoa sem nome é um ser desprovido de face, história de vida, passado ou presente. Nas palavras de Silva (1996), “o sujeito se reconhece e se autovaloriza nas e através das práticas e relações sociais” (p. 33). Conhecer e tratar os *sem-nomes* pelos seus nomes, quer fossem crianças, professores, pais, simbolizava trazer para a discussão a pluralidade cultural; e o reconhecimento da dignidade e do respeito mútuo de cidadãos. Uma cidadania caracterizada pela diversidade de saberes e culturas presentes na escola, com a possibilidade de assumir uma gestão participativa incluindo o compromisso de ouvir de crianças e professores suas reivindicações, refletir e aprender com elas.

4.4.2 Futebol é brincadeira? – reflexões e reivindicações

Dependendo do olhar que se tenha acerca das distintas situações educacionais, haverá uma determinada lógica a fundamentar a prática pedagógica. Os conselhos de classe (Cocs), realizados bimestralmente com a equipe educativa, contribuía nas reflexões conjuntas de experiências educativas com as turmas – experiências enriquecidas pelos olhares das crianças representantes que participavam defendendo opiniões colhidas entre o grupo de colegas da sala.

O primeiro Coc contou com a presença dos representantes da 3ª e 4ª série⁶¹ que vinham reivindicar a prática do futebol no pátio da escola: uma reivindicação difícil de ser atendida. A escola, por ser uma construção tombada, necessitava manter as características originais das instalações. Os vidros franceses das janelas, por exemplo, quando destroçados por algum chute mais potente, exigiam elevada despesa na reposição.

Essa explicação não satisfazia as crianças que viam no futebol uma das poucas alternativas de brincadeira coletiva no pátio; ou, pelo menos, revelava-se como a mais apreciada. Os representantes, preparados para as recusas que pudessem ouvir, muniram-se de palavras. Caso esse direito fosse concedido, haveria vantagens para os professores em sala: “as turmas parariam de fazer bagunça, obedeceriam mais e se esforçariam em realizar melhor os trabalhos propostos”.

Estabeleceu-se uma cisão entre a equipe: uma parte compreendia a importância e necessidade da solicitação e, a outra, julgava que a escola não era lugar para futebol: “poderia quebrar os vidros” ou havia “o perigo da bola cair na rua”. Chegou-se até à alegação de que “futebol não é brincadeira”. Aparentemente um pedido simples, acabou gerando debates ricos e estimulantes. Ter as crianças diante de nós – professores, coordenadora, orientadora e diretoras – com um suposto direito à fala,

⁶¹ Também era freqüente a participação de pais representantes de cada turma.

mas sem se levar em conta o que diziam, descortinou um dos paradoxos da escola.

Se as crianças estavam sentindo tanto a falta do brincar – e, mais especificamente, do futebol, uma *preferência nacional* segundo o senso comum – será que o espaço da sala de aula configurava-se como prazeroso? Até que ponto estaria existindo a cisão entre estudo – coisa séria – e brincadeira – coisa improdutiva? Tal foi a divisão instalada no grupo, que chegamos até a votar; e, por mais incrível que possa parecer, o resultado acabou em empate. Retornaríamos ao tema na próxima reunião. Entretanto, estabeleceram-se algumas regras, caso o futebol fosse *tolerado*: só seria permitido o uso de bolas da escola; e somente poderia acontecer nos dias em que não houvesse aulas de educação física. Impossível deixar de pensar e falar:

Por que a sensação de que a criança sempre nos ameaça? Que ameaça é essa? De que temos medo? (Diário, 30/04/99)

Pensando na autonomia da escola como relativa, precisando caminhar entre inegociável e negociável, a liberdade de expor pensamentos e sentimentos constituía-se como elos de uma rede que se tece coletivamente no cotidiano, um tecer sublinhado a seguir.

4.4.3

Um conselho de classe histórico

Conselhos de classe e centros de estudos, previamente elaborados pela direção, coordenação pedagógica e orientação educacional contribuía nas discussões acaloradas, defesas de causas, acordos e discordâncias acalmados, ou não, pela hora do lanche. A escola atendia ao primeiro segmento do ensino fundamental – da classe de alfabetização à 4ª série – e seu currículo privilegiava a construção da língua escrita no sentido de que as crianças tivessem acesso e participação plena no mundo letrado.

Trabalhar com leitura e escrita de crianças demandava um professor também leitor e escritor: premissa para planejamento e realização de um conselho de classe digno de ficar nos anais da história da escola e do qual todos os professores participaram. Dias antes, receberam cartas da coordenadora pedagógica, escritas de próprio punho. Nelas, palavras simbolizavam características pessoais e preocupações profissionais registradas no Coc anterior e, ao final do texto, levantava indagações que deveriam ser abordadas através da escrita de cartas-resposta. Para enriquecer e facilitar o percurso da narração, foram anexadas folhas e envelopes às cartas recebidas: um convite da escola para a leitura e a escritura.

As dificuldades de lidar com a escrita, relatadas por alguns professores – “não tinha nada para escrever”, “escrevi de qualquer jeito”, “não tive tempo para escrever” – diante da “loucura” pensada pela coordenadora que “parecia não ter mais nada na vida para fazer” não impediu que a maioria trouxesse suas inquietações impressas nas cartas-respostas. Diferentes conjunturas históricas e pessoais provocaram uma catarse coletiva: desabafos, emoção e choros, silêncios e gestos de apoio, solidariedade compartilhada através de olhares.

Se o intuito da escola era o de conhecer um pouco mais dos sujeitos que a formam, através do gesto sensível, oportuno e produtivo da coordenação, mostrou-se plenamente atingido. A produção dos textos individuais levou à reflexão sobre o fazer: um repensar crítico, aprofundando e problematizando experiências e desafios diários que puderam ser escritos e, agora, narrados verbalmente.

“Vínculo forte com a turma”, construído nos três anos de convívio com a mesma professora; desejo de voltar a assumir uma classe de alfabetização; “angústias na relação com as crianças que não acompanham o processo” e necessitam de recuperação; “falta de apoio das famílias ao trabalho desenvolvido pela escola”; a professora que se sente “isolada, mesmo cercada de outras pessoas”; “crianças que

mudaram, umas mais, outras menos”; “exaustão do trabalho” ocasionando sérios “problemas de saúde”; crianças que não têm a “família constituída”; a turma que agora “já respeita e gosta da professora”; os “atritos” no relacionamento com as crianças; a necessidade de “dar mais atenção aos próprios filhos”; o destaque ao respeito como “um valor difícil de ser alcançado”; a percepção de que “todas as crianças são especiais e cheias de qualidade”; preocupação porque a turma não “saiu da soma e da subtração”.

O professor de educação física explicou que recebeu a carta ontem e não estava conseguindo escrever nada. Sente que o trabalho está progredindo muito. A turma da 2ª série é uma das melhores porque as próprias crianças já se organizam para realizar as atividades. Ele exige que voltem em fila da PUC e as crianças estão ‘voltando em fila direitinho’. Parece que há uma relação de anos entre ele e as crianças. Os alunos têm falado de suas coisas mais pessoais. O progresso está sendo no campo do sentimento. Finalizou dizendo que já passou da fase da empolgação e do idealismo porque não o levaram a nada. (Diário, 21/07/1999)

Palavras em desencanto... A entonação expressiva de cada enunciado buscaram pela compreensão responsiva ativa do outro nas réplicas e contrapalavras. A alternância das falas, complementada por atitudes de provocação, ironia, aceitação, entendimento marcaram a discursividade da comunicação verbal. Para Bakhtin (2000), “a visão do mundo, a tendência, o ponto de vista, a opinião têm sempre sua expressão verbal. É isso que constitui o discurso do outro (de uma forma pessoal ou impessoal), e esse discurso não pode deixar de repercutir no enunciado” (p. 320).

Ao final, entre risos, suspiros de alívio e algumas lágrimas renitentes, a avaliação positiva do Coc: dinâmico, objetivo, prático, emocionante. A sensibilidade da coordenadora de apropriar-se da escrita e dividi-la, nas cartas entregues (Figura 20) e nas cartas-resposta, gerou uma nova forma de partilhar impasses, rompendo com a solidão de cada um. Do valorizar das individualidades resultaram a afirmação do trabalho coletivo e um simbólico encontro de subjetividades.

Rio de Janeiro, 15 de julho de 1999

Francis,

A sua atitude, positiva e entusiasmada, diariamente observada é um vivo exemplo da motivação dinâmica interna que deve alimentar um professor no seu exercício. Você transpira a alegria de ensinar e o grande prazer que é "estar sempre aprendendo". É aí eu fico danada de curiosa para saber que tipo de "impossibilidade" a faz não "realizar uma ação educativa mais pertinente."

Dá pra escrever sobre isto? ... (Em nome da Dentse, juro que nunca mais vai ter "peixe para o almoço...")

Em tempo: O Jean Edson já conseguiu equilibrar um porquinho nas tantas emoções? A Ana Beatriz é "a abelhinha da sala" porque gosta muito de doce?

Beijos,

Silvia

Figura 20: Carta entregue pela coordenadora

Este item contemplou ambigüidades, contradições, antagonismos através dos discursos dos professores sobre sua prática. A categoria seguinte permitirá analisar a diversidade de relacionamentos, impossibilidades e condições de trabalho que influenciavam as ações educativas no enfrentamento rotineiro dos impasses.

4.4.4

A mesa do professor e os imponderáveis

As turmas de alfabetização, constituídas por um menor número de crianças que as demais, geralmente ocupavam as salas pequenas, situadas no anexo superior. As carteiras pesadas e nada práticas, verdadeiros *elefantes brancos* dificultavam a locomoção, principalmente com as mochilas penduradas atrás de cada cadeira. Para otimizar o

espaço, substituí a grande mesa do professor por uma mais reduzida, no ano anterior. Não conseguia mesmo sentar, ocupada que estava em tentar atender às crianças. Mas como, neste ano de 1999, dividia a sala com outra professora do turno da tarde, atendi a seu desejo e a mesa do professor voltou a ocupar seu tradicional espaço representativo.

Para facilitar o direito de ir-e-vir, estabelecido na constituição, as carteiras foram arrumadas em três grandes grupos. A professora da alfabetização do turno da tarde refez a organização, combinando as carteiras em grupos menores e cobrindo-as com plásticos; ainda confeccionou lixeirinhas para cada grupo. As modificações foram explicadas mediante um bilhete; as crianças aprovaram e usaram as lixeirinhas. Assim nos conhecíamos e aprendíamos a conviver no mesmo espaço.

Toda arrumação é bem-vinda, mas grupos menores dificultam ainda mais a locomoção; e o calor excessivo pede os dois ventiladores ligados – haja plástico voando. A sala não vai aumentar, mas o verão vai acabar, se Deus quiser. (Diário, 22/02/99)

A escola também *falava* através de um cotidiano de imponderáveis: a escassez e precariedade de jogos e brinquedos das salas; a chave perdida que dificultava o banho de mangueira; a pia entupida justamente no dia da realização da receita de massinha; a incomunicabilidade com as famílias, quando de uma criança adoentada, devido à falta de atualização dos telefones nas fichas brancas (ou mesmo inexistência); o desenho das crianças feito em papel de rascunho para se poupar folhas; os trabalhos confeccionados em computador *pré-histórico*, a frustração da turma em não ver seus monstros criados em celofane precário, projetados na parede da sala de leitura...

Contudo, a mesma escola, dentro de suas ambivalências, apresentava sempre a possibilidade de reconfigurar discursos: os monstros, agora redesenhados em papel celofane de qualidade – adquirido pela direção – surgindo nas imagens do retroprojeto; as cópias xerográficas mensais, diminuindo a utilização do mimeógrafo; a merendeira auxiliando as

crianças após o banho de mangueira; as presenças da diretora e da professora de educação física no passeio à praia⁶² e, acima de tudo, o engajamento de todos, das serventes à direção, na colaboração e apoio ao trabalho desenvolvido pelas crianças e seus professores.

A única atividade-extra das turmas eram as duas aulas semanais de educação física com um professor e uma professora⁶³. O professor preferia utilizar-se do pequeno pátio da escola, enquanto que a professora levava as crianças semanalmente para a PUC. Esse fato, associado a outros aspectos como variedade de propostas, relacionamentos conflituosos, autoritarismo manifestado pela exclusão de crianças, culminaram com a preferência da turma pela professora. A observação das aulas e as negativas de algumas crianças em participarem evidenciaram a necessidade de uma avaliação com o grupo e uma conversa com o professor. Entretanto, pontos de vistas opostos dificultavam possibilidades de trocas.

Hoje foi o dia das Olimpíadas (...). Para variar, eu que adoro uma polêmica, reclamei da participação separada das turmas. Também discuti com os professores de educação física na hora de formar os grupos. A professora queria saber quem eram os 'melhores' e eu expliquei que todos eram os melhores. Não achei o termo apropriado até porque não sou muito a favor de competições acirradas. Resultado, ambos os professores de educação física tentaram me convencer de que sempre vão haver os melhores e os piores em cada situação. Talvez eu seja mesmo muito radical, mas tentei argumentar que, se dependesse do meu trabalho como educadora, essa classificação seria firmemente combatida porque todos têm competência e capacidade. Não há melhores e nem piores: há diferentes. Prefiro pensar assim e basear minha atuação nessa concepção. (Diário, 07/12/99)

Entre acordos e divergências: assim vivíamos os dias na escola. Posições a se defender, alianças a se firmarem, subjetividades em jogo, conflitos que transpareciam na dicotomia individualidade/coletividade. O conflito, como parte integrante da vida e da relação com o mundo, gerava mudanças pela capacidade de escolha e recusa inerentes à autonomia do

⁶² Realizado no ano de 2000.

⁶³ No ano de 1999 a escola, através de um ofício à CRE, formalizou o desejo de ter o professor da 4ª série como regente da sala de leitura. No início de 2001, ele assumiu a nova função na qual se encontra até hoje.

sujeito. Havia sempre uma linha tênue entre pertencimento e distanciamento que a escola precisava administrar para reestruturar saberes e fazeres articulando vida e trabalho de professores.

Ao mesmo tempo... imprevisibilidades acarretavam a falta de um professor; horários a serem remanejados; merenda da semana e materiais da CRE chegavam para conferição; criança caía no pátio e precisava ser socorrida; o telefone tocava; professora buscava ajuda para determinado dilema; o computador não funcionava; a máquina xerográfica emperrava; uma pessoa tocava a campainha do portão; as crianças corriam para a merenda ou recreio... Momentos que exigiam a inversão dos papéis a partir do entendimento daquele espaço como pertencente a todos; e a escola assumia a representação de um patrimônio coletivo, fundado nas especificidades de cada um dos que a compunham.

5 Conclusão

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmos estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o viajante se sentou na areia da praia e disse: “Não há mais que ver”, sabia que não era assim. O fim duma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com Sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir. E para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. o viajante volta já.

(José Saramago)

Atravessando as alamedas da PUC, com os raios de sol penetrando pelas imensas copas das árvores e tornando o dia ainda mais resplandecente, pensava, entre passadas ora firmes, ora titubeantes. Era uma entrada diferente: na condição de pré-mestranda, em direção à entrevista decisiva, assumi o compromisso de, caso aceita para o curso, transformar a oportunidade em um estudo significativo. O significado relaciona-se diretamente ao valor da experiência vivida pelo sujeito. E o que seria mais representativo do que refletir sobre a própria prática? Embrenhei no desconhecido mundo de ver-se através de outros olhares, lugares, contextos.

O objetivo desta dissertação centrou-se na análise das práticas, narrativas e reflexões, explícitas ou ocultas, das páginas de um diário elaborado durante o trabalho com uma turma de alfabetização, no ano de 1999. O diário, transformado em empiria da pesquisa, exigiu leituras densas, entradas e saídas, aproximações e distanciamentos essenciais ao olhar exotópico. Assim, as narrativas permitiram revelar práticas e reflexões

cotidianas no entrecruzar das múltiplas vozes que marcaram a discursividade.

Necessário se fez caminhar pelas trilhas da vida de estudante e da escolha profissional, redescobrimo elementos que contribuíram para a formação docente – uma formação que se atualiza até hoje. Olhares da pesquisadora sobre as páginas do diário assinalaram a desconstrução da professora que considerava seu trabalho pedagógico pautado nos mais recentes estudos teóricos de aquisição da leitura e da escrita. Comparando procedimentos teórico-práticos inerentes ao processo de alfabetização, estes revelaram-se dicotômicos, marcados por contradições na relação entre aprender e ensinar.

Sabia do valor da interação, entendia a criança enquanto sujeito de discursos, decisões e atitudes diante das experiências cotidianas, mas nem sempre a reconhecia, também, sujeito de autoria quando a situação implicava na relação com a língua escrita – uma continuidade do processo de apropriação das coisas do mundo. Desconsiderar o papel ativo da criança nessa construção é impossibilitar a legitimidade de sua assinatura: a marca de sua presença, competência e identidade.

Por outro lado, quando a descrença cedia lugar à convicção da interlocução entre aprendizagem e sentido, o trabalho pedagógico assumia outros contornos nos quais a criança deixava de ser expectadora para constituir-se criadora. Os usos e as funções sociais da leitura e da escrita transformavam-se nas referências de uma prática pessoal e coletiva; experiências contínuas de confrontos e descobertas de possibilidades.

Através das reflexões sobre as escritas do diário, foi possível conhecer mais das crianças. Elas falam – e como falam! – de suas vivências; questionam o que não entendem e demonstram ter explicações bem claras sobre muitas coisas. Revelam seus medos e uma realidade, por

vezes, sofrida. Reconhecem-se sujeitos de autoria e de direitos. E fazem questão de explicitar todo esse saber.

Assumindo a posição exotópica, (re)conheci a professora no enfrentamento de impasses e dilemas cotidianos: a preocupação com as ausências constantes das crianças às aulas; o relacionamento com a turma, ora baseado em atitudes impositivas, ora fundado na compreensão e carinho de olhares e escutas; e o reconhecimento das infinitas possibilidades de partilha na interação dialógica de experiências com os pequenos.

Sobre as famílias, as narrativas do diário contribuíram para repensar as reuniões de pais, no sentido de acentuar a aproximação com a escola; e descortinar outras alternativas de convívio menos formais, como a participação em festas de aniversários e comemorações da turma. Além disso, mostrou que os trabalhos passados para casa podem representar um elo com a escola; uma ligação que culminou com o maior dos passeios daquele ano, organizado e conduzido pelos pais e seus filhos: a ida à Rocinha.

As observações chegaram à escola e à complexidade de sua estrutura de funcionamento. Foram destacados o valor das identidades de sujeitos sócio-históricos desprovidos de seus nomes próprios; as incoerências da instituição nas leis e regras impostas; os conselhos de classe como lugar de problematizar e aprofundar a prática docente; e os imponderáveis inerentes à dinâmica escolar.

A necessidade de registrar pensamentos e atitudes – um exercício de reflexão por escrito da prática – configurou-se na base dessa dissertação. Talvez para aliviar parte da tensão na lida constante com os imponderáveis, as narrativas do diário acentuavam um tom irônico, bem humorado ou auto-crítico sobre as experiências.

A existência do diário evidencia que a escola pode ser espaço de escrita tanto das crianças, quanto dos professores, com um sentido real de comunicação; assim, um ato solitário converte-se em diálogo com o outro. Quando um professor toma para si a palavra e decide documentar por escrito experiências cotidianas, apropriando-se delas como objeto de análise da própria prática, assume, além do papel de ator do processo educativo, o de autor. Como vimos, todos têm histórias a contar; e esse é o percurso para a construção de identidades e manifestação de subjetividades.

Histórias e identidades inscritas no diário da turma de alfabetização possibilitaram ir além das análises da construção e reconstrução de saberes pedagógicos. A escrita desta dissertação favoreceu uma interlocução mais ampla com a diversidade social humana da escola que partilha acontecimentos, rotinas, emoções – vida! – num terreno fértil de relações. As narrações representam não somente uma trajetória individual, mas o descortinar de tramas coletivas fundadas na relação de alteridade; os discursos acentuam-se pela presença da multiplicidade de vozes que emergem da realidade educativa.

Todo enunciado está determinado por um contexto de enunciação; dirige-se a alguém e busca um acabamento que ocorre a partir da réplica do outro, ou seja, a resposta do outro é que dá acabamento a um enunciado. As falas dos sujeitos aqui contemplados – crianças, professores, famílias e escola – assumem a mesma validade das palavras da pesquisadora. A intenção pretendida no período inicial do curso de mestrado superou obstáculos para tornar-se concretude. E agora ganha novos horizontes em busca das réplicas e contrapalavras de interlocutores e destinatários com os quais passo a dividir o caminhar. O sentido do texto elaborado pela pesquisa resume-se a esse encontro. Larrosa (2003) aprofunda meu entendimento:

Para que las palabras duren diciendo cada vez cosas distintas,
para que una eternidad sin consuelo abra el intervalo entre
cada uno de sus pasos, para que el devenir de lo que es lo

mismo sea, en su vuelta a comenzar, de una riqueza infinita, para que el porvenir sea leído como lo que nunca fué escrito... hay que dar las palabras que hemos recibido (p. 117).

O desafio está em se efetivar uma prática dialógica na qual a responsabilidade exigida pelas palavras possa conjugar escritas e experiências vividas resultando em um convite à autoria. Crianças em processo de apropriação do mundo escrito vivem a escutar de seus professores: “só se aprende a escrever escrevendo”. E o que fazem esses professores com sua porção escritora? Escrever não é uma tarefa simples. Aquele que se aventura nos rumos da escrita necessita de tempo, paciência e coragem. Sendo uma construção permeada de afetos e infindáveis confrontos, o fato de tornar essa produção visível contribui para que o professor possa ter outras interpretações das experiências que viveu – histórias de valor incalculável para o auto-conhecimento.

6 Referências bibliográficas

AMORIM, Marília. **Atirei o pau no gato: a pré-escola em serviço.** São Paulo, Brasiliense, 1986. 118p.

ANDRADE, Carlos Drummond. **Simplesmente Drummond.** Rio de Janeiro: Record, 2002. 48p.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2000. 421p.

_____. **Questões de literatura e de estética.** São Paulo, Hucitec, 1998. pp. 71-107, 134-163

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 102p.

CARVALHO, Marlene de. **Guia prático do alfabetizador.** São Paulo: Ática, 1994. 95p.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte, Editora UFMG, 1996. pp. 136-161

FARIAS, M. N. de Oliveira. Travessia da prática docente: paisagens que constituíram a formação e o trabalho numa escola de ensino fundamental. **Dissertação de mestrado.** Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 2006, no prelo.

FERREIRA, Cláudia Roberta. Uma experiência de produção coletiva de textos. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo & SOLIGO, Rosaura.

Porque escrever é fazer história. São Paulo: Graf. FE, 2005. pp. 229-243

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995. 104p.

_____. (Org.). **Os filhos do analfabetismo:** propostas para a alfabetização escolar na América Latina. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. 107p.

_____. **Alfabetização em processo.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987. 144p.

_____ & PALACIO, Margarita Gomes. **Os processos de leitura e escrita:** novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. 276p.

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284p.

FOISIL, Madeleine. A escritura do foro privado. In: ARIÈS, Philippe e CHARTIER, Roger. **História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes.** São Paulo: Companhia das Letras, 1991. pp. 330-369

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso.** São Paulo: Martins Fontes, 1991. 125p.

FREIRE, Madalena. A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 322p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 2001. 158p.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e terra, 1999. 165p.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1997. 87p.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1995. 127p.

FREITAS, Maria Teresa de A. **Vygotsky & Bakhtin – Psicologia e Educação: um intertexto**. São Paulo, Ática, 1996. 168p.

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T., SOUZA, S. J. e KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo, Cortez, 2003. pp. 26-38

FUJIKAWA, Mônica Matie. A escrita como pretexto de reflexão da prática pedagógica e como estratégia de intervenção na formação de professores. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo & SOLIGO, Rosaura. **Porque escrever é fazer história**. São Paulo: Graf. FE, 2005. pp. 229-243

GARCIA, Pedro Benjamim. Paradigmas em crise e a educação. In: BRANDÃO, Zaia (org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994. pp. 58-66

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989. 323p.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992. pp. 63-77

GROSSI, Esther Pillar. **Didática da alfabetização**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1990. Volumes 1, 2 e 3.

GROSSO, Lia Dalva Jaci. **Como preparar a criança para ler e escrever**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976. 95p.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação – mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2005. 104p.

KATO, Mary A. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1987. 144p.

KRAMER, Sonia. Escrita, experiência e formação – múltiplas possibilidades de criação de escrita. In: YUNES, Eliana & OSWALD, Maria Luiza. (Orgs.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 57-72

_____. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**. 2002, nº 116, pp. 41-59..

_____. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1998. 213p.

_____. A formação do professor como leitor e construtor do saber. In: MOREIRA, Antonio Flavio B. (Org.). **Conhecimento educacional e formação do professor**. São Paulo: Papirus, 1994. pp. 101-126.

_____ (Org.). Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1992. 110p.

LACERDA, Lilian de. **Álbum de leitura: memórias de vida, histórias de leitoras**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. 498p.

LARROSA, Jorge. Dar a leer... quizá – Notas para una dialógica de la transmisión. In: YUNES, Eliana & OSWALD, Maria Luiza (orgs.). **A experiência da leitura**. São Paulo, Edições Loyola, 2003. pp. 117-131

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. N. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr/2002.

LEITE, Maria Isabel. Linguagens e autoria: registro, cotidiano e expressão. In: OSTETTO, Luciana E. & LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores: Autoria e transgressão**. São Paulo: Papyrus, 2004. pp. 25-39

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1988. 72p.

LIMA, Lauro de Oliveira. Mutações em educação segundo Mc Luhan. Petrópolis: Vozes, 1984a. 64p.

_____. Piaget para principiantes. São Paulo: Summus, 1984b. 284p.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995. 180p.

MAGNANI, Maria do Rosário M. **Em sobressaltos**: formação de professora. São Paulo, Editora da Unicamp, 1993. 333p.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso (org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre, Artmed Editora, 2001. pp. 35-54

MATUI, Jiron. **Construtivismo**: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo, Moderna, 1995. 247p.

MENDES, Maria Francisca. A criança *revela* sua fala. E a escola, o que faz?. Rio de Janeiro, 1999, **Monografia**. Departamento de Educação, PUC-Rio.

MOREIRA, Antonio Flavio B. O estranho em nossas escolas: desafios para o que se ensina e o que se aprende. In: GARCIA, R. L. (org.). **Cotidiano, diálogos sobre diálogos**. Rio de Janeiro, DP&A, 2005. pp. 29-48

NETO, João Cabral de Melo. Tecendo a manhã. In: MORICONI, Ítalo (org.). **Os cem melhores poemas brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 151

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. Memórias e quintais. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo & SOLIGO, Rosaura. **Porque escrever é fazer história**. São Paulo, Graf. FE, 2005. pp. 143-154

NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária**: mestra ou tia. São Paulo: Cortez, 1994. 143p.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992. 214p.

OLIVEIRA, Anne Marie Milon. **Célestin Freinet**: raízes sociais e políticas de uma proposta pedagógica. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias de Botafogo e Escola de Professores, 1995. 224p.

PACHECO, Cecília Maria Goulart. Era uma vez os sete cabritinhos: a gênese do processo de produção de textos escritos. **Tese de doutoramento**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação, 1997.

PIAGET, J. Seis estudos de Psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986. 146p.

PRADO, Adélia. Com licença poética. In: MORICONI, Ítalo (org.). **Os cem melhores poemas brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 247

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Por parte de pai**. Belo Horizonte: RHJ, 1995. 76p.

RIZZO, Gilda. **Os diversos métodos de ensino da leitura e da escrita**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1989. ?p.

SARAMAGO, José. Viagem a Portugal.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **1º Ciclo de Formação**: documento preliminar. Fascículo 1, 2000.

_____. **Núcleo Curricular Básico Multieducação**. 1996.

_____. **Multieducação**: proposta. 1993.

_____. **Sugestões metodológicas**: subsídios para elaboração do currículo básico das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. 1992.

_____. **Bloco Único**: escolas públicas do município do Rio de Janeiro. 1992.

_____. **Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico das Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro**. 1991.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Professor de 1º grau**: identidade em jogo. São Paulo: Papyrus, 1996. 130p.

SIMPSON, Dorothy M. **Aprendendo a aprender**. São Paulo: Cultrix, 1968. 120p.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 423p.

SOARES, Magda Becker. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges (org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro, DP&A, SEPE, 2001. pp. 49-73

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 128p.

_____. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1997. 95p.

SOBRAL, Adail. Ético e estético – na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAITH, Beth. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. pp. 103-121

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América**: a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 332p.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de O. **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. pp.36-46

VILAS BOAS, Heloisa. Alfabetização: outras questões, outras histórias. São Paulo: Brasiliense, 1988. 246p.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1998a. 194p.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1998b. 191p.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Portugal: Porto, 1994. 206p.

ZACCUR, Edwiges. Entre a turbulência e a regra: o que age, retroage e interage na linguagem? In: ZACCUR, Edwiges (org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro, DP&A, SEPE, 2001. pp. 25-48

CARTILHAS CITADAS

Método ABC: ensino prático para aprender a ler. Caderbrás. s/autor, s/cidade, s/ano.

BUENO, Manoelita M. Pimenta & GUIMARÃES, Maria do Carmo de F. O sonho de Talita. Rio de Janeiro: EDC, s/ano.

COSTA, Márcia Lippincott Ferreira da. **Gente Sabida**. Rio de Janeiro: EDC, 1991.

CUNHA, Celso. Aventuras em alfabetização. s/cidade, Waldir Lima Editora Ltda., s/ ano.

VIANA, Francisco. **Exercícios de caligrafia vertical**. São Paulo: Melhoramentos, 1985.

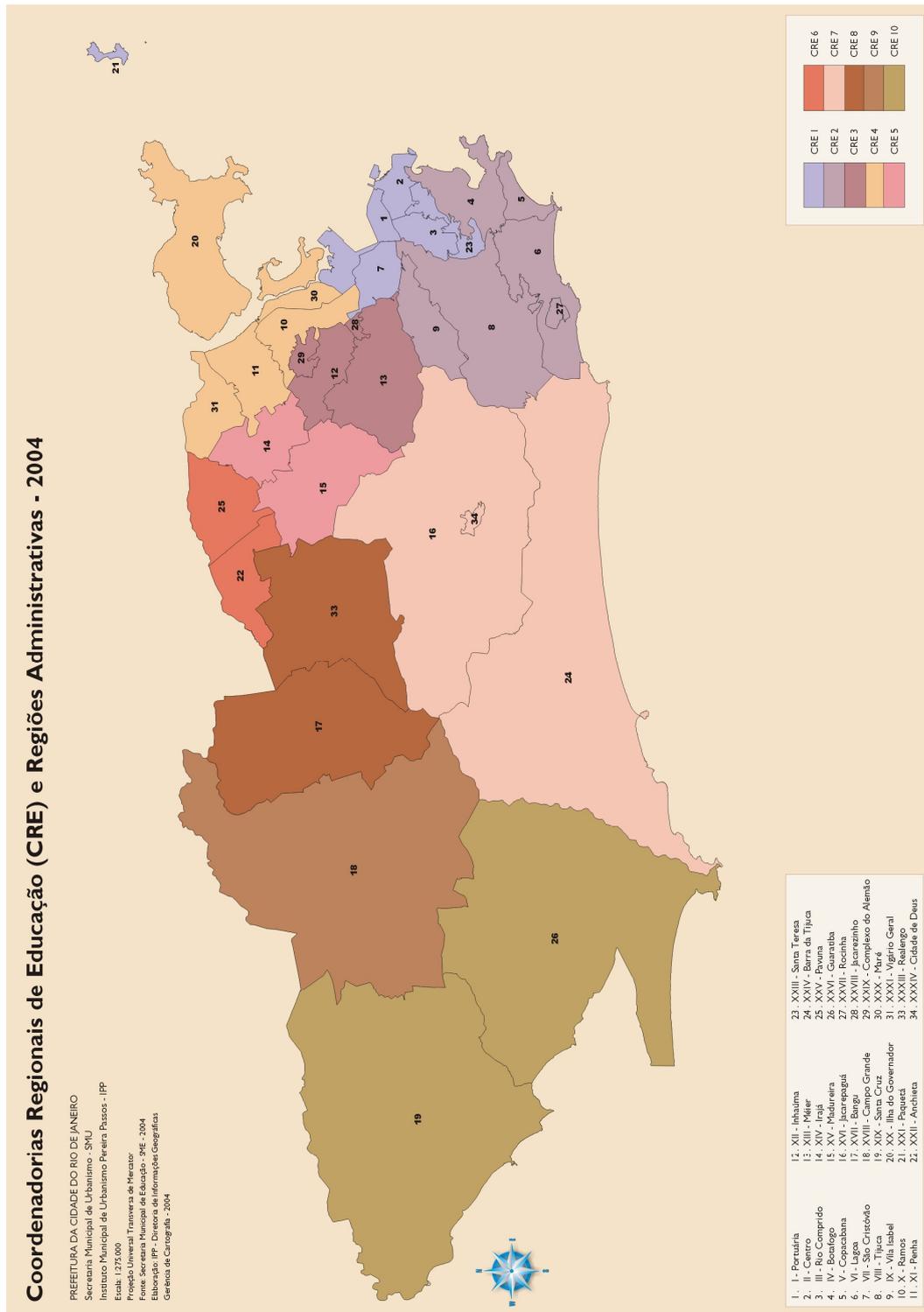
PÁGINAS DA WEB

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Rocinha>

www.armazemdedados.rio.rj.gov.br

Anexo A – Mapa das Coordenadorias Regionais de Educação

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510444/CA



Fonte: www.armazemdedados.rio.rj.gov.br

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)